

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ADRIANA AUXILIADORA MARTINS

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS INSERIDAS EM
TERRITÓRIOS RURAIS DE UBERLÂNDIA: PRÁTICAS OU PRÁXIS-
AVALIATIVAS?**

**UBERLÂNDIA
2023**

ADRIANA AUXILIADORA MARTINS

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS INSERIDAS EM
TERRITÓRIOS RURAIS DE UBERLÂNDIA: PRÁTICAS OU PRÁXIS-
AVALIATIVAS?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e práticas docentes

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Olenir Maria Mendes

UBERLÂNDIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- M386a Martins, Adriana Auxiliadora, 1971-
2023 A avaliação da aprendizagem nas escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia [recurso eletrônico] : práticas ou práxis-avaliativas? / Adriana Auxiliadora Martins. - 2023.
- Orientador: Olenir Maria Mendes.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.7055>
Inclui bibliografia.
1. Educação. I. Mendes, Olenir Maria, 1968-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação			
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 33/2023/376, PPGED			
Data:	Vinte e nove de agosto de dois mil e vinte e três	Hora de início:	[14h:10mm]	Hora de encerramento:
Matrícula do Discente:	11913EDU001			
Nome do Discente:	ADRIANA AUXILIADORA MARTINS			
Título do Trabalho:	"A avaliação da aprendizagem em escolas inseridas em territórios rurais: práticas ou práticas avaliativas?"			
Área de concentração:	Educação			
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas			
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Avaliação formativa e Pesquisa Participante: construção coletiva de novas práticas"			

Reuniu-se, através da Plataforma Microsoft Teams, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professor Doutor: Josemir Almeida Barros - UNIR; e Professoras Doutoras: Mara Regina Lemes de Sordi - UNICAMP; Camila Lima Coimbra - UFU; Sandra Cristina Fagundes de Lima - UFU; Olenir Maria Mendes - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Olenir Maria Mendes, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, ao(as) examinador(as), que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

[A]provada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Olenir Maria Mendes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/08/2023, às 18:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Josemir Almeida Barros, Usuário Externo**, em 30/08/2023, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Lima Coimbra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/08/2023, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Cristina Fagundes de Lima, Usuário Externo**, em 05/09/2023, às 10:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mara Regina Lemes de Sordi, Usuário Externo**, em 06/09/2023, às 19:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4775382** e o código CRC **D37352FC**.

[....] para conhecer é preciso fazer isso. Quer dizer, eu vou cercando o objeto e em determinado momento eu agarro o objeto na minha mão, eu o ponho na minha mesa. Do ponto de vista técnico da teoria do conhecimento este pôr o objeto na minha mesa, defronte de mim para me indagar sobre ele se chama tomar distância do objeto, tomar distância epistemológica do objeto. E é interessante, é contraditório, é dialético que é tomando distância do objeto que você se aproxima do objeto

(Freire, 2022).

AGRADECIMENTOS

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Cris Pizziment

Ao longo desses quatro longos anos de realização do curso de doutorado, muitos retalhos foram adicionados à minha alma, permitindo a conclusão desse trabalho de pesquisa, apesar de todos os desafios, alegrias, dissabores e renúncias vivenciadas. A cada pessoa e instituição que contribuiu como meu processo de formação profissional e humana, receba minha gratidão! Em especial, agradeço de todo meu coração....

A Deus, presença espiritual, que me acompanha, me fortalece e me instrui em todos os momentos desafiadores da vida, revelando seu amor incondicional.

Aos meus amados pais, Igino e Fátima, por acreditarem em meus sonhos, por me incentivarem e por todo amor que nos une. Obrigada por plantarem em meu coração o desejo e o gosto por aprender sempre mais, quando vocês mesmos tiveram tão poucas oportunidades de frequentar a escola.

Aos meus queridos irmãos, Andréa e Cleber, tão diferentes de mim, mas ao mesmo tempo tão semelhantes. Ela é dona de uma alegria contagiante, acolhedora, alguém que ama viver. Ele é calmo, sereno, alguém que no silêncio acolhe, cuida e protege. Obrigada por tornarem minha vida mais leve, cheia de risos e afetos.

A minha querida Laís, filha amada e companheira de vida, alguém que faz me enxergar a vida por outras perspectivas. Gratidão por me acompanhar em todo esse percurso, me incentivando e aguentando todas as minhas crises. Acredito que agora serei uma mãe mais leve; prometo tentar.

Aos queridos, Thaís, Vinícius, Marcos Paulo, Dieniz, Geraldo, Rafinha, MayKe, Fabiane, Eliana e Larissa, pelo carinho, incentivo e a paciência por me escutarem falar da tese em todos os encontros de família. Vocês tornaram a caminhada possível!

À Gilzane, pessoa especial, por acreditar em mim e por incentivar a realização de meu sonho. Obrigada pelos diálogos tecidos. Sua escuta sensível e apoio incondicional foram essenciais.

À amiga Camila, que partilhou cada momento desse sonho, se dispondo a dialogar comigo com uma amorosidade encantadora. Você foi luz em um túnel, acolhendo, provocando e me despertando dos momentos de crise e angústia com ética, competência e amor! Você é inspiração. Gratidão!

À amiga Lóren, que acompanhou todos os meus passos bem de pertinho, me acolhendo com amor e se dispondo a ajudar de todas as formas. Agradeço pela amizade, pela escuta, pelos conselhos e pelas incansáveis formatações do trabalho. Sem sua ajuda, eu não conseguiria.

À minha amiga Sandra, que sempre caminhou comigo e incentivou todos os meus projetos. Pessoa humana e generosa, que sempre me acolhe, me escuta e me orienta com muito carinho e respeito. Amiga, você é presença de Deus em minha vida; obrigada por estar sempre comigo. Com você a vida se torna mais fácil!

À Maria Simone, amiga da graduação e professora no doutorado. Melhor disciplina que cursei; por isso é a professora do meu coração. Obrigada pelos diálogos, pelos livros e por abrir meu olhar por meio dos estudos sobre políticas educacionais.

À Andrea, jovem amiga que tive a oportunidade de conhecer no doutorado. Caminhar ao seu lado foi uma grande alegria e surpresa; com você aprendi muito. Sua sensibilidade, capacidade de escuta e conhecimento são admiráveis!

Às minhas amigas de trabalho, Carla, Diulle, Fabiana, Lídia, Mara, Sara, Simene e Thaís, mulheres únicas, cada uma com um talento especial, repletas de saberes e humanidade. Pessoas especiais que se desdobraram para me auxiliar, compreendendo as minhas necessidades e ausências. Caminhar com vocês tornou tudo mais leve. Muito obrigada!

Aos/as profissionais da Escola Carlos Tucci, local em que, apesar do pouco tempo que trabalhei, me marcou profundamente, despertando o desejo de realizar esta investigação. Agradeço especialmente ao Glauber, à Carina e à Dane, que além de grandes parceiros de trabalho, colaboraram diretamente para a realização da pesquisa.

À Olenir, minha orientadora, pelas indicações e apoio ao longo do percurso da pesquisa. Sua leitura cuidadosa, com respeito à minha autoria, foi essencial para a conclusão desse trabalho. Gratidão por respeitar as minhas condições concretas para realização desta investigação.

Às professoras Sandra e Camila, que com ética e competência ofereceram ricas contribuições no momento da qualificação. O olhar de vocês foi extremamente significativo, pois apontaram novas direções para caminhada. Obrigada!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae), que despertou o interesse e desejo por pesquisar a avaliação da aprendizagem. Lugar de estudo, de debate, de afetos, de partilhas que enriqueceram a minha formação.

A todas as escolas e profissionais que aceitaram participar da pesquisa. Gratidão pelo tempo que cada um me doou, revelando por meio das entrevistas o que pensam e como praticam a avaliação. A pesquisa só foi possível com a colaboração de todos/as vocês. Gratidão!

RESUMO

A investigação aborda as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental II inseridas em territórios rurais do município de Uberlândia, Minas Gerais. A pesquisa foi desenvolvida em seis escolas rurais da rede municipal de ensino e contou com a participação de dezoito pessoas, especificamente seis diretores/as, uma vice-diretora, cinco coordenadores/as pedagógicos e seis professores/as. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que buscou compreender a realidade investigada, identificando as contradições existentes, bem como as relações entre os aspectos micro e macrossociais que marcam a produção do conhecimento sobre a avaliação, buscando identificar a presença ou não do movimento de práticas-avaliativas no interior das escolas. Assim, foram utilizados como procedimentos para a coleta de dados: a análise documental dos projetos pedagógicos das instituições e entrevistas virtuais semiestruturadas. O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo, método que nos permitiu reconstruir o sentido das narrativas coletadas, interpretando o corpus da pesquisa e construindo o significado a partir de duas categorias analíticas: concepções e práticas avaliativas. Os achados da pesquisa indicam a presença de uma prática avaliativa híbrida, composta por ações tradicionais, como a aplicação de provas e distribuição de notas, revelando um caráter autoritário e excluente, entrelaçadas com práticas singulares, criativas, de autoria de professores/as que acreditam que avaliar é construir possibilidades para o/a estudante aprender. Embora seja possível perceber alguns princípios que se aproximam da avaliação formativa nos discursos de vários/as profissionais, a concepção de avaliação classificatória destaca-se na cultura avaliativa das escolas investigadas, não conseguindo delinear práticas que sejam coerentes com as necessidades e anseios inerentes aos/as estudantes que frequentam as escolas inseridas no campo, pois ainda são fortemente influenciadas pela cultura da avaliação tradicional vividas nas escolas urbanas. A partir deste estudo, defendemos a tese de que a avaliação das aprendizagens, desenvolvida no seu sentido de práticas, pode se constituir em uma possibilidade criativa de se vivenciar a docência e a discência, de se construir coletivamente uma cultura avaliativa que acolha, inclua e possibilite as aprendizagens, comprometendo-se com a transformação das escolas rurais em escolas do campo.

Palavras-chaves: Escolas Rurais. Avaliação das aprendizagens. Práticas e práticas-avaliativas. Concepções de avaliação.

ABSTRACT

The research addresses the conceptions and practices of learning assessment developed in elementary schools II in schools inserted in rural territories of the municipality of Uberlândia, Minas Gerais. The research was developed in six rural schools of the municipal education network and had the participation of eighteen people, specifically six directors, one vice-director, five pedagogical coordinators and six teachers. It is a qualitative research that sought to understand the investigated reality, identifying the existing contradictions, as well as the relationships between the micro and macro-social aspects that mark the production of knowledge about the evaluation, seeking to identify the presence or absence of the movement of evaluative praxis within the schools. Thus, the following procedures were used for data collection: documentary analysis of the pedagogical projects of the institutions and semi-structured virtual interviews. Data treatment was performed through content analysis, a method that allowed us to reconstruct the meaning of the collected narratives, interpreting the research corpus and constructing the meaning from two analytical categories: conceptions and evaluation practices. The research findings indicate the presence of a hybrid evaluation practice, composed of traditional actions, such as the application of tests and distribution of grades, revealing an authoritarian and exclusionary character, intertwined with unique, creative practices, authored by teachers who believe that evaluating is building possibilities for the student to learn. Although it is possible to perceive some principles that approach formative evaluation in the speeches of several professionals, the concept of classificatory evaluation stands out in the evaluation culture of the schools investigated, failing to outline evaluation practices that are consistent with the needs and desires inherent to the students who attend schools inserted in the field, as they are still strongly influenced by the culture of traditional evaluation experienced in urban schools. From this study we defend the thesis that the evaluation of learning, developed in its sense of praxis, can constitute a creative possibility of experiencing teaching and discourse, of collectively building an evaluation culture that welcomes, includes and enables learning, committing to the transformation of rural schools into rural schools.

Keywords: Rural schools. Learning assessment. Practices and praxis-evaluation. Conceptions of evaluation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização de Uberlândia.....	41
Figura 2: Movimento da práxis-avaliativa.....	152
Figura 3: Escola Ipê Amarelo	164
Figura 4: Escola Ipê Azul	166
Figura 5: Escola Ipê Branco	168
Figura 6: Escola Ipê Rosa.....	171
Figura 7: Escola Ipê Roxo	173
Figura 8: Escola Ipê Verde	176

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Participantes da pesquisa.....	57
Gráfico 2: Idades do/as Participantes da Pesquisa.....	57
Gráfico 3: Formação - Graduação	58
Gráfico 4: Formação dos e das Participantes da Pesquisa - Pós-Graduação	59
Gráfico 5 - Produção Científica por região - Descritor: avaliação da aprendizagem.....	70
Gráfico 6 – Produção Científica por Região - Descritor: Educação do Campo	71
Gráfico 7: Distribuição da área e da quantidade de estabelecimentos rurais, segundo os grupos de áreas – Brasil - 2017	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Busca conjugada de descritores: Avaliação da aprendizagem e Educação do Campo	68
Tabela 2: Número de teses e dissertações agrupadas por assunto	69
Tabela 3: Enfoques presentes na pesquisa sobre avaliação da aprendizagem nas teses.....	73
Tabela 4: Enfoques presentes na pesquisa sobre Educação do Campo	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Escolas da RME – Territórios Campesinos.....	46
Quadro 2: Indicador de complexidade de gestão da escola - 2021	51
Quadro 3: Quadro Analítico da Produção Científica. Avaliação da Aprendizagem na Educação do Campo.....	76
Quadro 4: Uma ação que se projeta no futuro	147
Quadro 5: Localização e a estrutura física das escolas.....	160
Quadro 6: Etapas/Modalidades de Ensino Ofertadas e total de estudantes e professores	162
Quadro 7: Estrutura dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.....	182
Quadro 8: Síntese do Diagnóstico Apresentado nos PPP	190

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Acampra	Associação Camponesa de Produção da Reforma Agrária do Município de Uberlândia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cemepe	Centro Educacional Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
Cepes	Centro de Estudos Pesquisas e Projetos Econômicos Sociais
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
Cner	Campanha Nacional de Educação Rural
Cnpq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Coagri	Coordenação Nacional de Ensino Agrícola
CONEC	Comissão Nacional de Educação do Campo
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Covid	Corona Virus Disease (doença de coronavírus)
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fonec	Fórum Nacional de Educação do Campo
Ibge	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFPI	Instituto Federal do Federal do Piauí
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Master	Movimento dos Agricultores Sem-terra
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra
OSCs	Organizações da Sociedade Civil

PIB	Produto Interno Bruto
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PMEA	Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPs	Projetos Políticos Pedagógicos
PRA	Programa de Residência Agrária
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Procampo	Programa Nacional de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RME	Rede Municipal de Ensino
SEE	Secretaria Estadual de Educação
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SIT	Serviço Integrado de Transporte
Tcle	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade de Ouro Preto
UFP	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Federal do Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1 O encontro com a temática investigada	24
1.2 A temática investigada, problematização e o lócus da pesquisa.....	28
1.3 Os objetivos da pesquisa e a organização da tese	34
2. A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA.....	39
2.1 O cenário da pesquisa: o município de Uberlândia.....	40
2.2 As escolas inseridas em territórios rurais.....	46
2.3 As escolas e as pessoas participantes da pesquisa.....	55
2.4 O Caminho metodológico.....	60
2.5 O Levantamento bibliográfico.....	67
3. EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: RUPTURAS E DESAFIOS	81
3.1 O Contexto Socioeconômico e Cultural da Educação do Campo	82
3.2 Da Educação Rural à proposição da Educação Campo.....	95
3.3 Políticas públicas para construção de uma Educação do Campo	104
4. A PRÁTICA AVALIATIVA EM SEU SENTIDO DE PRÁXIS.....	117
4.1 Práxis, Prática docente e Prática Pedagógica	118
4.2 Educação, escola e avaliação: compreendendo as relações.....	125
4.3 A avaliação da aprendizagem em diferentes momentos históricos.....	131
4.4 Avaliar para promover as aprendizagens: em destaque a avaliação formativa	139
4.5 Por que Práxis-avaliativa?	149
5. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS: LIMITES E CONSEQUÊNCIAS.....	158
5.1 Os diferentes espaços da pesquisa	159
5.1.1 A Escola Ipê Amarelo.....	164
5.1.2 Escola Ipê Azul.....	166
5.1.3 Escola Ipê Branco.....	168
5.1.4 Escola Ipê Rosa	171
5.1.5 Escola Ipê Roxo.....	173
5.1.6 Escola Ipê Verde.....	176
5.2 Projeto Político Pedagógico e o contexto da sua produção nas escolas investigadas	178
5.3 Escolas rurais ou do campo: o que revelam os projetos pedagógicos?	184

5.4 A avaliação da aprendizagem nos Projetos Pedagógicos das escolas pesquisadas	193
5.5 O que os profissionais dizem sobre PPP?	204
5.5.1 As percepções dos/as gestores/as e professores/as	205
6. AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DOS/AS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS RURAIS	216
6.1 Concepções dos/as gestores/as sobre avaliação	218
6.1.1 Avaliação é... um caminho	219
6.1.2 Avaliação é... um termômetro	222
6.1.3 Avaliação é ... reflexão	223
6.1.4 Avaliação é... um momento de aprendizagem.....	226
6.1.5 Avaliação é... reproduzir.....	230
6.2 As concepções dos/as professores/os sobre avaliação	231
6.2.1 Avaliar é... “pensar como o menino aprende”	232
6.2.2 Avaliar ... “vai além das notas”	233
6.2.3 Avaliar é... “posso olhar aqueles erros e analisar”	236
6.2.4 Avaliar é... “tem que ser flexível”	238
6.2.5 Avaliar é... “ter um olhar diferente”	239
6.2.6 Avaliar é... observar.....	240
6.2.7 Avaliar é aprender a ver a turma	243
6.2.8 Avaliar é... colaborar para a aprendizagem	244
6.2.9 Avaliar é... buscar o desenvolvimento do/a estudante.....	247
6.2.10 Avaliar é... ir além das provas	249
6.3 As concepções reveladas pelos/as profissionais: uma síntese.....	251
7. COMO OCORRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS RURAIS	257
7.1 A avaliação na organização do trabalho pedagógico das escolas	259
7.1.1 Na prática, não há diferença	262
7.1.2 Às vezes, não é uma avaliação [prova] idêntica	264
7.1.3 Não diferencia, mas poderia diferenciar.....	267
7.1.4 O calendário de provas	272
7.1.5 O Conselho de Classe	280
7.1.6 A participação dos/as gestores/as na prática avaliativa	289
7.2 A prática avaliativa na sala de aula: encontros e desencontros com a avaliação formativa	298
7.2.1 Os projetos	300

7.2.2 A autoavaliação	305
7.2.3 Os questionamentos	307
7.2.4 A avaliação diária	309
7.2.5 As atividades de aplicação e rodas de conversa	311
7.2.6 O Quiz.....	313
7.2.7 O diário de bordo	314
7.2.8 O teatro	317
7. 3 A transformação das práticas avaliativas: é possível?	319
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS INDAGAÇÕES, OS ACHADOS DA PESQUISA, AS APRENDIZAGENS POSSÍVEIS	329
REFERÊNCIAS.....	344
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A EQUIPE GESTORA	357
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES/AS	359

1. INTRODUÇÃO

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o "inédito viável" demandando de nós a luta por ele (Freire, 1992, p. 51).

A presente pesquisa focaliza a prática avaliativa desenvolvida nas escolas inseridas em territórios rurais do município de Uberlândia, Minas Gerais. O estudo investiga as concepções e práticas de professores/as e gestores/as que atuam na segunda etapa do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino (RME).

Este trabalho de pesquisa nasceu do desejo de aprender sempre mais, da busca inquieta, da curiosidade epistemológica de uma pedagoga. Parafraseando Freire (1987), nasceu dos sonhos de uma mulher, de uma profissional da educação que se reconhece em permanente construção, uma pessoa inacabada, inconclusa, que vive e trabalha em uma realidade histórica, igualmente inacabada.

Assim, a tese que apresentamos simboliza a (in)conclusão de um processo de formação que elegeu a pesquisa científica como caminho para encontrar respostas para muitas indagações presentes na prática profissional. É, pois, fruto da problematização da realidade, de sonhos, de escolhas, e das condições concretas de uma pedagoga que atua na rede municipal de ensino de Uberlândia. Mas é também fruto da esperança, do desejo e da coragem de não apenas compreender a realidade vivenciada, mas de agir, de intervir na prática, na busca por criar “inéditos viáveis”,¹ para que a escola pública realize um trabalho com mais qualidade. Um trabalho pedagógico democrático, humanizado e comprometido com a emancipação das classes populares.

Cabe destacar que a pesquisa foi produzida em um tempo histórico (2019- 2023)² caracterizado por um verdadeiro desmonte do Estado Democrático de direito (Lucena,

¹ Para Freire (1992), o ato de produzir conhecimento é fruto da práxis, da ação-reflexão-ação dos homens e mulheres, da busca inquieta, impaciente, esperançosa de compreender e reinventar o mundo. A categoria inédito viável simboliza as ações, as possibilidades criativas de intervenção na realidade, construída pelos sujeitos da práxis, em determinado tempo histórico. O inédito viável é, pois, fruto das lutas, mas também dos sonhos e utopias de homens e mulheres.

² Neste período de 2019 a 2022, o Brasil foi governado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, ex-militar do exército brasileiro, que empreendeu gestão marcada por discursos e ações extremamente autoritários, incentivando a violência e repressão em toda a sociedade. Esta gestão empreendeu uma política ultraliberal,

2017), no qual acompanhamos a implantação de um projeto social autoritário e excludente, conduzido diretamente pelo governo federal.

Especificamente no campo da educação, tivemos o aprofundamento da política educacional neoliberal pautada no modelo empresarial de gestão, que contribuiu para acentuar o controle do trabalho desenvolvido nas escolas públicas por meio da realização das avaliações externas.

O fortalecimento da ideologia neoliberal, materializado no modelo empresarial de gestão da educação pública, contou com a participação de grupos empresariais na definição da política educacional, pautados pelos interesses de lucro e tratou a educação como mercadoria.

No período de 2019 a 2022, tal modelo contribuiu para acelerar uma série de ações que caracterizaram um verdadeiro retrocesso na educação, dentre as quais destacamos: a repressão da liberdade de opinião, a defesa da Escola sem partido; a desvalorização do papel social da escola, com o incentivo ao ensino remoto e a defesa da educação domiciliar (Homescholling); Militarização das escolas públicas, incentivando prática autoritárias de educação; Censura aos livros didáticos, retirando temas políticos e as discussões sobre sexualidade; A definição das diretrizes nacionais para formação de professores da educação básica, fundamentada em um paradigma acrítico e neotecnista de formação (Aguiar; Dourado, 2019); E o Novo Ensino Médio, que de acordo com a Lei 13.415 prevê a flexibilização curricular por meio da escolha de itinerários formativos, produzindo um aligeiramento na formação (Zimmermann; Cruz, 2022; Pereira; Silva, 2021).

Além dos aspectos elencados acima, vivemos neste tempo um grande problema de saúde pública, uma calamidade social e econômica provocada pela Pandemia da Covid 19³, a qual alterou o significativamente a nossa forma de viver.

Especificamente no Brasil,

[...] o cenário epidemiológico da COVID-19 configura-se de forma particularmente preocupante, já que este é um país marcado pela desigualdade social, com milhões de pessoas vivendo sem acesso a saneamento básico, sem habitação adequada e com alta prevalência de

marcada por numerosas contradições e polêmicas, responsável pela desmonte da sociedade e da economia brasileira. Em janeiro de 2023, tivemos o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência do país, despertando a esperança na reconstrução da nação seguindo os princípios da democracia.

³“A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. [...] O SARS-CoV-2 é um beta coronavírus descoberto em pacientes com pneumonia de causa desconhecida na China, em dezembro de 2019”. (Brasil, 2022, s. p.).

doenças crônicas. Em diversas e diferentes regiões do mundo, medidas não farmacológicas para promover o distanciamento social e diminuir a circulação viral foram adotadas. No entanto, até o presente momento, não há análises no contexto brasileiro sobre a relação entre adoção e flexibilização de medidas de distanciamento social e indicadores epidemiológicos no momento da decisão política (GARCIA *et al.*, 2020, p. 3).

Tal pandemia assolou a população brasileira, ampliando a situação de vulnerabilidade social e econômica de grande parte da população, evidenciando o retrato das desigualdades que marcam nossa sociedade quando o assunto é direitos essenciais, como a moradia, saneamento, saúde e educação. Após dois anos de pandemia, o impacto da crise sanitária é registrado pelos altos índices publicados pela mídia e também pelos órgãos oficiais. Segundo o Ministério da Saúde, o país acumulou neste período 34.568.833 de casos registrados e 685.203 óbitos (Brasil, 2022).

Frente à inépcia do governo federal e de muitos governos locais, sofremos com a ausência de uma política articulada, transparente, fundamentada no conhecimento científico para o combate a essa trágica doença. Consequentemente, nosso país revelou um cenário marcado pelo desespero de milhões de brasileiros/as que viram suas vidas transformadas em curto espaço de tempo, sem muitas vezes terem assegurado o direito ao tratamento adequado.

As consequências da Covid-19 estão presentes em todos os setores da vida social. Especificamente na educação, estudos⁴ revelam um retrato educacional marcado pelo aprofundamento das desigualdades.

É importante destacar que a crise sanitária da Covid-19 impactou diretamente no desenvolvimento da nossa pesquisa, pois levou ao fechamento das instituições escolares, por aproximadamente dois anos, impedindo-nos de mergulhar fisicamente no contexto do estudo e de interagir com os participantes. Isso nos fez ajustar o objeto, o tempo e o espaço na realização da pesquisa. Assim, tivemos que redesenhar o caminho metodológico para a coleta de dados contando com a internet e as ferramentas tecnológicas para nos aproximar do contexto da investigação.

⁴ BRASIL. Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 07/08/2023

SCHADY, Norbert *et al.* **Colapso e recuperação-** Como a pandemia de Covid-19 deteriorou o capital humano e que fazer a respeito. Banco Mundial, 2023. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/a1436227-cdd4-4503-bfe7-8cfdf1d9fc71/content> Acesso em: 07/08/2023

Neste cenário de caos, de crise sanitária, de desigualdades sociais e econômicas, de autoritarismo político, tivemos inúmeras perdas. Perda do direito à vida individual e coletiva, perda de conquistas históricas, perda de recursos orçamentários para a educação e perda do respeito aos/as docentes, que foram tratados de forma vil pelo governo federal e por alguns órgãos de comunicação, em um visível movimento de desqualificação do magistério.

Em meio a tantas perdas, os/as profissionais da educação e pesquisadores/as que defendem a educação como um direito, como um bem social inalienável, que deve ser assegurado a todos/as, foram convocados a se posicionarem, a resistirem e a lutarem por outro projeto de educação. Uma educação pautada nos princípios da formação humana, democrática, libertadora e emancipadora (Charlot *et al.*, 2021). Nesse contexto é que a pesquisa foi realizada, ou seja, uma investigação que traz as marcas do contexto socioeconômico político e sanitário vivenciado mundialmente a partir de 2019 até hoje, que desde 5 de maio de 2023, saiu do modo de emergência para o modo de manejo, como outras doenças infecciosas.

1.1 O encontro com a temática investigada⁵

Seria interessante indagar: como, na condição de pesquisadora, surgiu o interesse por pesquisar a prática avaliativa nas escolas inseridas em territórios rurais?

Como afirma Torres (2014, p. 121), “o pensador da práxis é um pensador itinerante, seu pensamento vai se modificando, completando e se radicalizando”. Assim, a partir da leitura deste autor, comprehendo que o meu interesse por investigar a prática avaliativa em escolas rurais foi sendo construído ao longo do meu percurso formativo na universidade e da minha atuação profissional na escola pública e privada.

Sou uma mulher branca, cisgênero, heterossexual, com 52 anos de idade, que nasceu em uma família simples, da classe popular, filha de Igino e Maria de Fátima, meus amados pais. Ele trabalhava com a venda de verduras e frutas e ela, além de todas as tarefas domésticas, se dedicava ao bordado para completar a renda familiar. Um casal que sempre lutou para proporcionar uma vida digna aos seus três filhos.

⁵ Neste subtítulo, o texto estará na primeira pessoa por apresentar trechos da minha vida pessoal e profissional, destacando o meu encontro e interesse pelo estudo da prática avaliativa nas escolas inseridas em territórios rurais.

Esse homem e essa mulher, a exemplo de um grande contingente de brasileiros, praticamente não tiveram acesso à escola; cursaram apenas até a antiga segunda série da educação básica, sentindo na pele as marcas da exclusão social. Apesar de meus pais praticamente não terem frequentado a escola, sempre incentivaram e lutaram para que eu e meus queridos irmãos, Andreia e Cleber, tivéssemos acesso à educação escolar.

Nascida em 1971, minha infância se desenvolveu em um contexto marcado pela ditadura militar, uma década que “dá continuidade a medidas marcadas pelo abuso de poder e desrespeito à cidadania, herdadas do golpe militar de 1964” (Villas Boas, 2022, p. 34). Cresci em um ambiente familiar marcado por condições econômicas limitadas, mas, apesar do contexto nacional, vivenciei uma formação pautada em valores éticos, morais e religiosos, aprendendo com meus pais a importância do trabalho, do respeito, da solidariedade e do estudo para a vida.

Naquele ambiente familiar, vivenciei um processo educativo, marcado pela rigorosidade que muitas vezes impunha a cultura do silêncio aos/as filhos/as, mas também permeado por gestos de amorosidade. Assim, fui me formando e me constituindo como uma menina curiosa, que a todos indagava, sempre inconformada com as explicações superficiais dos adultos, os quais muitas vezes se limitavam a me responder: é assim, sempre foi assim e não tem como mudar.

Também sou mãe da Laís, uma jovem com quem partilho a vida cotidiana, alguém que com a sensibilidade de artista, também me ensina sobre ser e estar com o mundo e não apenas no mundo (Freire, 1987). Com ela, aprendo diariamente que é preciso questionarmos os arquétipos de uma sociedade excludente, machista, preconceituosa, xenofóbica e que invisibiliza as mulheres, os pobres e os pretos. É preciso dizer a minha palavra (Freire, 1987).

Toda minha formação acadêmica se deu na Universidade Federal de Uberlândia-UFU, onde tive a oportunidade de construir conhecimentos teóricos-metodológicos essenciais à profissão, mas também o espírito investigador, o olhar atento, a curiosidade e a ética profissional necessária a todos/as educadores. Assim, em 1993 licenciei-me em Pedagogia com habilitação para atuar em supervisão escolar e orientação educacional⁶, iniciando a carreira profissional. Em 1997, conclui o curso de especialização em

⁶ A minha formação em Pedagogia desenvolveu-se no contexto histórico da formação do especialista em educação, conforme a proposição da LDB 6.692/1971. Assim, o curso habilitava para atuar na supervisão, orientação e administração escolar ou para exercer o magistério da pré-escola aos anos iniciais do ensino fundamental, cabendo ao licenciado fazer a sua escolha nos anos finais da sua formação.

Planejamento Educacional e, em 2002, defendi o mestrado em educação⁷, investigando os saberes e práticas de alfabetização de jovens e adultos.

Todo este percurso acadêmico foi essencial para que eu fosse me constituindo como pessoa e como pedagoga, que no exercício da sua profissão tem buscado questionar a educação domesticadora, silenciadora e opressora, hegemônica na sociedade capitalista, e que luta por uma educação humanizada, emancipatória. Uma pedagoga inquieta, curiosa, que desde o início do exercício da profissão sempre questionou a própria práxis, mesmo quando não sabia exatamente o significado dessa expressão (Freire, 1987).

Sou alguém que no exercício da profissão tem buscado objetivar a realidade para superar as situações limites na busca de construir a práxis libertadora, que possibilita a transformação das realidades por mim vivenciadas. Um movimento de ação-reflexão-ação, a práxis que não apenas indaga sobre a realidade, mas que substancialmente busca transformar as práticas pedagógicas e as condições para o exercício da profissão na escola pública (Freire, 1987).

Logo após a finalização do curso de Pedagogia na UFU, fui aprovada em concurso público para atuar como pedagoga na rede de ensino de Uberlândia, iniciando minha carreira profissional na educação pública como pedagoga do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – PMEA. Nessa experiência, acompanhei a prática pedagógica de professores/as alfabetizadores/as de jovens e adultos, desenvolvendo projetos de formação continuada dos/as alfabetizadores em serviço.

Para além dessa experiência, assumi o papel de coordenar o trabalho pedagógico em três escolas da rede municipal de ensino,⁸ acompanhando e assessorando a prática pedagógica dos/as professores/as e colaborando com a concretização do projeto pedagógico das instituições em que tive o privilégio de trabalhar em períodos distintos.

Concomitantemente à experiência na educação básica, tive a oportunidade de trabalhar na formação inicial e continuada de professores/as. Atuei nos cursos de licenciatura, inicialmente como professora substituta na UFU e, posteriormente, como professora da Faculdade Católica de Uberlândia. No Centro Municipal de Estudos e

⁷ A minha dissertação de mestrado foi defendida em 2002 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob o título: Nos fios da história...contextos, saberes e práticas de alfabetizadores de Jovens e adultos sob a orientação da Drª Selva Guimarães Fonseca. A pesquisa teve como objetivos conhecer a natureza e o processo de construção de saberes profissionais pelas alfabetizadores de jovens e adultos, no contexto do Programam Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia (Bernardes, 2002).

⁸ Escola Municipal Professora Maria Leonor de Freitas Barbosa, Escola Municipal de Educação Infantil do Bairro Roosevelt e Escola Municipal Carlos Tucci.

Projetos Pedagógicos Julieta Diniz (Cemepe),⁹ tive a oportunidade de ministrar cursos e coordenar projetos de formação para professores/as e gestores/as das escolas da rede municipal de ensino. Trabalhar com a formação de profissionais da educação foi um grande laboratório para a minha própria formação, alimentando em mim o interesse contínuo pela pesquisa.

Assim, fui me constituindo uma pedagoga e formadora de professores/as, uma profissional da educação que no exercício da sua profissão se incomoda com as estruturas sociais, com as relações de poder autoritárias, com o papel destinado à educação na sociedade capitalista. Uma profissional que, ao se indagar sobre a realidade, foi refletindo sobre ela, dialogando com diferentes referenciais teóricos, e foi agindo, lutando por uma educação de qualidade para as classes populares. Batalhei por uma educação comprometida com a formação da consciência crítica dos/as educandos/as e, portanto, com a transformação das práticas tradicionais características da educação domesticadora, educação bancária, palavresca, assim denominada por Freire (1987).

Neste sentido, sempre me interessei por buscar compreender a natureza dos processos formativos, as práticas de ensino-aprendizagem e avaliação desenvolvidas nas instituições em que trabalhei. Enquanto pedagoga que coordenava o trabalho pedagógico na escola, uma inquietação sempre me acompanhava: como assegurar uma aprendizagem com qualidade para os/as estudantes? O que podemos transformar em nossa realidade? Como formadora, sempre indaguei: Como formar o/a professor/a para que consiga desenvolver uma prática ética, crítica, criativa e comprometida com a formação das classes populares?

Especificamente, o interesse por essa temática surgiu a partir da minha inserção profissional como pedagoga na Escola Municipal Carlos Tucci, situada na área rural da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Provocada pelos inúmeros desafios vivenciados nesse espaço, dentre os quais destaca-se: dificuldade de transporte para chegar até a escola, currículo escolar distanciado da cultura dos sujeitos que vivem no campo, professores/as sem formação específica, a condição de exclusão social, econômica e cultural dos estudantes e suas famílias, e os resultados da aprendizagem, os altos índices de reaprovação e abandono escolar, meu olhar de pesquisadora volta-se para a prática avaliativa vivenciada neste espaço.

⁹ O Cemepe é o órgão da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia responsável por promover a formação continuada dos/as profissionais da educação e prestar assistência técnica pedagógica às escolas que compõem a rede municipal de ensino.

Ao coordenar o trabalho pedagógico na instituição, fui tentando mediar a construção da práxis dos/as docentes em um exercício formativo diário, buscando provocar a reflexão, o (des)construir da naturalização da não aprendizagem dos/as estudantes, da reprovação, da cultura da prova, vista como única forma de avaliar.

Como nos ensina Freire (1996),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 16).

Neste movimento, busquei construir um espaço de trabalho coletivo, por entender a importância dele na reflexão e na transformação da prática educativa vivenciada pelos sujeitos. Entretanto, identifiquei a presença de uma cultura avaliativa extremamente classificatória, principalmente na segunda etapa do ensino fundamental, a qual dificultava a realização de um trabalho pedagógico com vistas a promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos/as estudantes.

Assim, ao perceber os enormes desafios enfrentados e o conhecimento insuficiente que eu possuía para colaborar com uma escola inserida em território rural a construir uma prática avaliativa emancipatória e formativa, coerente com as proposições do paradigma da Educação do Campo, busquei o retorno à universidade para cursar o doutorado em educação. Um retorno após dezessete anos; agora, motivada pelo desejo de realizar uma pesquisa que contribuísse para o repensar da avaliação da aprendizagem.

1.2 A temática investigada, problematização e o lócus da pesquisa

A investigação aborda as práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental II nas escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia. Para nortear o processo de pesquisa, indagamos: Que prática avaliativa tem sido possível construir nas escolas inseridas em territórios rurais? Há indícios da construção de uma práxis no desenvolvimento da avaliação?

A partir da leitura de Freire (1987), partimos do pressuposto de que os/as profissionais da educação podem se constituir em seres da práxis, realizando o movimento de ação-reflexão-ação sobre a realidade, sobre o mundo em que vive,

motivado pelo desejo de transformá-lo. Práxis aqui entendida como uma algo inerente à condição humana, que se vincula à produção do conhecimento e que permite o processo de humanização e libertação dos sujeitos que vivenciam as situações de opressão, típicas de uma sociedade excludente.

Ao investigarmos a prática avaliativa desenvolvida nas escolas rurais, buscamos identificar a presença do movimento de ação-reflexão-ação que professores/as e gestores/as (diretor/a e coordenador/a pedagógicos), como sujeitos da práxis, podem produzir a fim de transformar a avaliação classificatória, de caráter somativo e autoritário, ainda hegemônicas no espaço escolar. A pesquisa foi desenvolvida em seis escolas rurais da rede municipal de ensino, as quais foram identificadas nesta pesquisa com o nome das diferentes espécies de Ipê¹⁰, uma árvore reconhecida pela exuberância das flores e que contribui para o paisagismo da cidade (IBF, 2022).

O estudo contou com a participação de dezoito pessoas, especificamente seis diretores/as, uma vice-diretora, cinco analistas pedagógicos/as¹¹ e seis professores/as. Profissionais, que se dispuseram a dialogar sobre seus saberes teórico-práticos, permitindo-nos analisar suas concepções e práticas vivenciadas no interior destas instituições, contribuindo, assim, para o (re)conhecimento e reflexão em torno da prática avaliativa que vem sendo construída nestes espaços educativos.

A partir das contribuições de Nóvoa (1992), compreendemos que cada instituição escolar possui uma dimensão própria, constituindo-se em espaço/tempo de formação tanto dos/as estudantes quanto dos/as profissionais. Em articulação com o contexto

¹⁰ A não identificação das escolas é uma opção nossa. Compreendemos que o anonimato das escolas e dos participantes possibilita uma análise crítica das práticas avaliativas desenvolvidas, sem nos preocupar com o julgamento das escolas e profissionais, o que em nossa visão não contribui para o desenvolvimento de saberes e práticas sobre a avaliação.

¹¹ Conforme a Lei 11.967 de 29 de setembro de 2014, que dispõe sobre o plano de carreira dos servidores e servidoras do quadro da educação do município de Uberlândia, o cargo analista pedagógico/a substitui os cargos de supervisão escolar e orientação educacional, anteriormente ocupados apenas por Pedagogos de formação, sendo utilizado para designar os/as profissionais que exercem atribuições no âmbito da coordenação pedagógica. Com base nesta legislação, este cargo pode ser exercido não apenas pedagogos/as, mas também licenciados/as nas diferentes áreas do conhecimento com curso de especialização em supervisão e orientação educacional, o que provocou uma nova configuração da identidade dos/as profissionais que exercem a gestão pedagógica na rede municipal de ensino. A partir de uma análise crítica, entendemos que a nomenclatura analista pedagógica não expressa adequadamente o fazer pedagógico destes/as profissionais, pois numa abordagem crítica e emancipatória as ações desenvolvidas no âmbito da coordenação pedagógica vão além de tecer análises como indica o termo atual. Em nossa visão, a prática deste profissional necessita ser construída na perspectiva da práxis, desenvolvendo-se em um movimento contínuo de ação-reflexão-ação, contribuindo para a transformação da realidade educativa que se dispõe a coordenar (Franco, 2008; Pimenta, 2002; Orsolon, 2003). Assim, por uma escolha linguística e também política, a pesquisadora utilizará a expressão coordenador/a pedagógico para nomear estes/as profissionais ao longo de toda a investigação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-uberlandia-mg>. Acesso em: 3 jul. 2023.

cultural maior, a escola produz uma cultura interna, que exprime os valores, as crenças, as concepções que os/as profissionais responsáveis pela organização partilham. Uma cultura organizacional, que não está alheia ao contexto cultural, social e político em que se insere, mas que também produz desigualdades nas aprendizagens.

Na perspectiva defendida por Nóvoa (1992), a cultura organizacional da escola é composta por vários elementos que vão tecendo a forma como cada instituição se organiza e a forma como as interações sociais ocorrem neste espaço. Esses elementos podem ser categorizados naqueles visíveis e nos invisíveis na dinâmica escolar. Dentre os elementos invisíveis, localizam-se o conjunto de valores, crenças e ideologia, considerados bases conceituais e pressupostos dos membros da escola.

Os valores permitem atribuir um significado às ações e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais. As crenças são um fator decisivo na mobilização dos actores e na qualificação das atividades no seio da escola. As ideologias nos seus aspectos consensuais e conflituosos são o componente fundamental para a compreensão social da realidade, isto é para a possibilidade de dar um sentido ao jogo dos atores sociais (Nóvoa, 1992, p. 31).

Já dentro dos elementos visíveis, temos um conjunto de três manifestações: as verbais e conceituais, contidas nos documentos oficiais que expressam os objetivos da instituição e organizam a prática pedagógica, bem como a linguagem utilizada pelos diferentes grupos sociais; as manifestações visuais e simbólicas, elementos que possuem uma forma material, como por exemplo a arquitetura do prédio escolar, vestuário de estudantes e funcionários, logotipos e lemas utilizados pela escola para se comunicar; as manifestações comportamentais, que contemplam as normas e os modos como são desempenhadas, ou seja como se realiza a prática pedagógica. Além disso, contempla também as cerimônias e eventos que envolvem a participação da comunidade (Nóvoa, 1992).

Desta forma, as escolas são vistas como um espaço de territorialidade, onde a cultura construída e as relações de poder estabelecida entre as pessoas desempenham um importante papel para a consecução dos seus objetivos sociais.

As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não

reduzindo o pensamento e ação educativa a perspectivas técnicas de gestão ou de eficácia stricto sensu (Nóvoa, 1992, p. 16).

Nesse sentido, ao nos aproximarmos da cultura avaliativa das escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia, partimos do princípio de que elas possuem uma autonomia relativa, situando-se em uma espécie de um macro e um microssistema. Partimos do pressuposto que as escolas não se limitam a reproduzir as normas e os valores, mas também não dependem exclusivamente dos interesses, ideias, valores das pessoas que participam dessa realidade. Nesse sentido, a cultura avaliativa de uma instituição escolar depende, pois, da interação entre essas dimensões.

Neste estudo, nos aproximamos da cultura avaliativa das escolas investigadas por meio da análise das concepções e práticas avaliativas registradas no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição e da análise das entrevistas realizadas com os/as profissionais das diferentes escolas, tematizando a avaliação da aprendizagem no contexto das escolas inseridas em territórios rurais.

Conforme destaca Esteban (2002)

A avaliação é um processo significativo para a reflexão sobre a prática social, a prática escolar e a interação entre estes âmbitos. Sua capacidade reconstrutiva do processo contribuiu com a reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de um processo de avaliação da própria prática docente. A avaliação como ato de reconstrução se constituiu em processo formativo para as professoras [e professores] articulando dialeticamente reflexão e ação; teoria e prática; contexto escolar e contexto social; ensino e aprendizagem; processo e produto; singularidades e multiplicidades; saber e não-saber; dilemas e perspectivas (Esteban, 2002, p. 13).

Como nos revela Esteban (2022), a avaliação da aprendizagem engendra a possibilidade de reflexão sobre organização do trabalho pedagógico na escola, evidenciando a sua relação com a sociedade e desmistificando os discursos de neutralidade e objetividade, comumente presentes na prática pedagógica. A prática avaliativa possibilita a análise dos percursos de aprendizagens desenvolvidos pelos/as estudantes, mas também da prática docente, instalando um movimento de análise dos processos vivenciados pelos diferentes sujeitos envolvidos com o ato de avaliar, o que pode desencadear a revisão da própria lógica de organização e funcionamento da escola.

O debate em torno da avaliação se articula com vários elementos: ensino, aprendizagem, currículo, planejamento, formação ética, dentre outros, constituindo-se

uma oportunidade especial para a compreensão da cultura escolar construída. Desta forma, a avaliação constitui-se em elemento pedagógico que atravessa a organização do trabalho pedagógico e só pode ser compreendida na dialeticidade com o ensinar-aprender; portanto, numa ação intencional, devidamente planejada.

Compartilhamos com Villas Boas (2011), Fernandes (2009), Vasconcellos (2014) a compreensão de que a avaliação deve estar a serviço da promoção das aprendizagens dos/as estudantes, articulando-se às ações do ensino para que de fato essas e esses sujeitos possam se apropriar dos saberes escolares de forma significativa e contextualizada.

A avaliação para as aprendizagens, ou seja, a avaliação formativa permite que os/as estudantes possam compreender seus percursos de aprendizagens, recebendo *feedbacks* sobre seus avanços e dificuldades, bem como condições e oportunidades para que de fato as aprendizagens se concretizem. Além disso, permite ao/a docente o movimento de ação-reflexão-ação na sua prática, replanejando os caminhos para potencializar o desenvolvimento e aprendizagem do/a educando/a (Villas Boas, 2011; Fernandes, 2009).

A avaliação representa, pois, uma das dimensões importantíssimas do ato pedagógico vivenciado no cotidiano escolar. Assim, é necessário que as práticas avaliativas, que historicamente vem sendo caracterizada muito mais por práticas classificatórias, punitivas e somativas, cedam espaço para as práticas de avaliação formativa (Luckesi, 2011; Freitas, 2003).

Partimos do princípio de que as escolas que atendem à população que vive e trabalha em territórios rurais devem estar comprometidas não apenas com o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, mas também com a produção do conhecimento sobre a vida no campo, com a busca de um desenvolvimento sustentável. Uma escola que seja preocupada com o protagonismo social dos/as estudantes, voltada para a formação humana, ética e crítica das pessoas que vivenciam essa realidade.

Acreditamos que compreender como a avaliação da aprendizagem tem sido concebida e praticada neste território, identificando e analisando a prática avaliativa que professores/as e gestores/as têm construído, favorece a problematização da cultura escolar. Tal problematização, associada aos aspectos políticos e estruturais, pode colaborar para instalação de mecanismos que favoreçam a transformação das escolas rurais em escolas do campo. Uma escola em que camponeses possuam sua cultura respeitada e que de fato tenham assegurado o direito à aprendizagem. Uma escola que

assume o papel social de colaborar com a construção de uma sociedade mais humana, igualitária, na qual o direito aos bens sociais seja assegurado a todas as pessoas.

Neste trabalho, o recorte do ensino fundamental II justifica-se pelo fato de nesta etapa da escolarização ser visível a presença de uma cultura avaliativa que concebe avaliação como um momento responsável por verificar se o/a estudante conseguiu reter o volume de informações trabalhadas (avaliação como medida) e se conseguiu desenvolver as habilidades previstas para o ano e componente curricular. Na prática, esta verificação nem sempre se vincula a uma tomada de decisão, a uma intervenção no processo de aprendizagem, constituindo-se, em muitas escolas, em apenas uma prática de constatação da realidade, cristalizadas em notas que são registradas nos diários e comunicadas às pessoas envolvidas com o processo.

Esta forma de conceber e praticar a avaliação tem produzido índices significativos de repetência e fomentado a exclusão das classes populares da escola pública. Os dados estatísticos publicados por meio do Censo escolar de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelam o aprofundamento do processo de exclusão na segunda etapa do ensino fundamental.

Este censo indica que, em 2022, o Brasil possuía 122.469 escolas que ofereciam o ensino fundamental. Deste total, 105.360 ofertavam o atendimento nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, 86,02%, e apenas 61.785 ofereciam o atendimento nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, 50,44%. Observamos uma diferença de 35, 58% quando comparamos o número de escolas que ofertam a primeira e segunda etapa do ensino fundamental.

Outros indicadores são as taxas de aprovação e abandono no ensino fundamental. Ao analisarmos a taxa total de aprovação no ensino fundamental, constatamos o índice total de 94%, sendo que nos anos iniciais a taxa é maior, 96% e nos anos finais a taxa reduz para 92%. As estatísticas oficiais revelam que, embora a legislação preconize a universalização do ensino fundamental, a escola brasileira ainda encontra inúmeros desafios para assegurar uma trajetória escolar contínua aos/ às estudantes.

Quando estabelecemos um comparativo entre o contexto urbano e rural, observamos uma queda maior nos índices. A taxa de aprovação total no contexto urbano é 94,7%, sendo que nos anos iniciais alcança 96, 5% e nos anos finais alcança 92,7%. Por sua vez, a taxa total de aprovação no contexto rural é de 90,8%, sendo que nos anos iniciais alcança o índice de 93,1% e nos anos finais alcança apenas 87,5% (Inep, 2022).

A taxa total de abandono no ensino fundamental alcança o índice total de 1,1 %, sendo que nos anos iniciais ela alcança 0,5% e nos anos finais sobe para 1,9%. Quando estabelecemos um comparativo entre as taxas do contexto urbano e do rural, também vamos acompanhar o aumento de índices na segunda etapa, especialmente no espaço rural. A taxa total de abandono escolar no espaço urbano é de 1%, sendo que do 1º ao 5º ano alcança 0,4%, já a do 6º ao 9º alcança 1,6%. Por sua vez, a taxa total de abandono escolar do espaço rural é 2,2%, sendo que do 1º ao 5º ano figura em 0,9% e do 6º ao 9º sobe consideravelmente para 4% (Inep, 2022).

Os dados do censo de 2022 divulgados pelo Inep indicam as dificuldades da escola brasileira em incluir os/as estudantes das classes populares, pois à medida que se avança nos níveis de escolaridade, menor é o número de escolas, menor é a taxa de aprovação e maior é o índice de abandono escolar na segunda etapa do ensino fundamental.

Este retrato se agrava mais ainda quando analisamos os índices alcançados pelas escolas inseridas em territórios rurais, as quais apresentam uma redução de 5,2% nas taxas de aprovação do 6º ao 9º ano e alcançam uma taxa de 4% de abandono escolar, evidenciando que uma parcela significativa de brasileiros e brasileiras que vive no campo não conclui o ensino fundamental, etapa primordial da educação básica (Inep, 2022).

Assim, a avaliação da aprendizagem nas escolas rurais constitui-se em tema relevante que requer ser problematizado e investigado pela pesquisa educacional, uma vez que os dados nos levam a questionar se esta prática tem reforçado a exclusão social da população campesina. Essa realidade nos leva a perceber que tais escolas têm encontrado inúmeros desafios para garantir o direito à escolarização de qualidade dos/as estudantes, conforme os princípios defendidos pela Educação do Campo.

1.3 Os objetivos da pesquisa e a organização da tese

A partir deste estudo, defendemos a tese de que a avaliação da aprendizagem, desenvolvida no seu sentido de práxis, pode se constituir em uma possibilidade criativa de se vivenciar a docência, de se construir coletivamente uma cultura avaliativa que acolha, inclua e possibilite a aprendizagem, comprometendo-se com a transformação das escolas rurais em escolas do campo.

Assim, esperamos que os dados da pesquisa possam contribuir para elaboração de diretrizes pedagógicas que auxiliem as escolas inseridas em territórios rurais a construírem uma práxis-avaliativa comprometida com o direito à educação da população

campesina, bem como com a proposição de políticas públicas que fomentem o acesso a esse direito. Para responder à problemática central da pesquisa, definimos os seguintes objetivos:

Geral:

- ✓ Compreender, a partir dos documentos e da concepção de docentes e gestores (as) das seis escolas, inseridas em territórios rurais, se a avaliação desenvolvida no Ensino Fundamental II apresenta indícios de uma práxis pedagógica avaliativa.

Específicos:

- ✓ Investigar se a RME de Uberlândia desenvolve a Educação do Campo, conforme preconiza a legislação educacional.
- ✓ Analisar como a avaliação da aprendizagem se insere no PPPs das escolas investigadas.
- ✓ Analisar as concepções de avaliação de professores/as e gestores/as das escolas investigadas.
- ✓ Descrever, a partir das concepções de docentes e gestores/as, a prática avaliativa desenvolvida nas escolas, identificando em que medida se aproxima ou não da avaliação formativa.

Para alcançar esses objetivos, trilhamos um percurso investigativo que possibilitou organizar a tese em oito seções, incluindo a introdução e as considerações finais.

A primeira seção, intitulada *Da concepção de pesquisa à construção da metodologia*, destaca a concepção de pesquisa que orientou a investigação, a abordagem qualitativa. Fundamentada em Freire (1987), a categoria da práxis é apresentada aquela fundante no processo de produção do conhecimento, buscando mostrar a relação entre o problema de pesquisa e as escolhas da pesquisadora na construção da metodologia. O texto inicialmente apresenta o cenário da pesquisa, o município de Uberlândia e o contexto de produção dos dados, destacando as escolas inseridas em territórios rurais e a caracterização das e dos sujeitos participantes. Na sequência, descreve o percurso metodológico trilhado na investigação e, finalmente, o levantamento bibliográfico realizado, evidenciando a relevância do presente estudo.

A segunda seção, *Em busca de uma Educação do Campo: rupturas e desafios*, apresenta o contexto socioeconômico e cultural brasileiro que engendrou o movimento de construção da Educação do Campo, evidenciando que esse paradigma se compromete com a construção de uma sociedade sustentável nas dimensões econômica, social e ambiental. O texto apresenta uma leitura do espaço rural brasileiro, destacando os modelos de agricultura antagônicos que contraditoriamente convivem na sociedade brasileira. Na sequência, são conceituadas a educação rural e a Educação do Campo, paradigmas distintos, que sustentam a oferta da educação para a população rural ao longo da história da educação brasileira. Evidenciamos que o paradigma da Educação do Campo é fruto de uma construção dos trabalhadores e trabalhadoras do campo por meio da atuação dos movimentos sociais. A seção culmina com o resgate das principais políticas públicas que vêm sendo propostas para que de fato a Educação do Campo se concretize, promovendo a construção de uma escola do campo no campo, uma escola que respeite as necessidades e singularidades do campesinato.

A terceira seção, denominada *A prática avaliativa em seu sentido de práxis*, apresenta o conceito de práxis-avaliativa, compreendido como o movimento de ação-reflexão-ação que possibilita a transformação da cultura avaliativa fortemente marcada pela reprovação, classificação e exclusão das classes populares do direito à educação. A seção inicia-se com a definição das expressões: prática pedagógica, prática profissional e práxis, as quais constituem-se em elementos estruturantes da tese. Na sequência, são discutidos os subtemas: as relações entre educação, escola e avaliação; a trajetória histórica da avaliação e a proposição da avaliação formativa, evidenciando sua relação com a proposição da práxis-avaliativa. Em um movimento de síntese, a seção encerra-se com a indagação: Por que práxis-avaliativas? Neste item, a pesquisadora retoma os fundamentos apresentados e defende a proposição de que a avaliação formativa implica ser desenvolvida em uma prática que assume como fundamento a práxis, configurando-se como práxis-avaliativa.

Por sua vez, a quarta seção, intitulada *A avaliação da aprendizagem nos projetos pedagógicos: limites e consequências*, se propõe a analisar como a avaliação se insere nos PPPs das escolas investigadas, identificando se eles se constituíram ou não em um documento vivo, dinâmico, provocador e orientador da organização da prática pedagógica. Para tal, apresentamos uma breve caracterização da realidade escolar a partir de dados extraídos do próprio PPP, contextualizando a produção dos projetos analisados. A partir destes elementos contextuais, a discussão centra-se na análise do conteúdo dos

projetos a partir de dois enfoques: identificar em que medida os PPPs se aproximam dos princípios defendidos pela Educação do Campo e verificar quais as concepções e práticas de avaliação presentes neles. A seção finaliza apontando os limites do PPP a partir da percepção dos professores/as e gestores/as que participaram da investigação.

A quinta seção, *As concepções de avaliação dos/as profissionais das escolas rurais*, busca reconhecer a cultura avaliativa construída nas escolas pesquisadas por meio da análise das ideias e concepções que os/as gestores/as e professores/as revelaram ao longo das entrevistas. O texto descreve e analisa inicialmente as concepções dos/as gestores/as e depois as dos/as professores/as, partindo da premissa de que as pessoas entrevistadas falam sobre a avaliação da aprendizagem a partir do lugar que ocupam na organização do trabalho pedagógico, estando suas concepções entrelaçadas e modeladas por suas atribuições.

Ao destacarmos as concepções teóricas anunciadas pelos/as profissionais das escolas inseridas em territórios rurais, buscamos fazer emergir as contradições entre a teoria anunciada, como articuladora da prática desejada, e as teorias submersas no fazer cotidiano. Dessa forma, intencionamos compreender a influência das concepções dos/as profissionais na organização do trabalho pedagógico destas instituições.

Por último, a sexta seção, designada por *A avaliação na organização do trabalho pedagógico das escolas rurais*, busca responder à problemática que deu origem a essa investigação: Que prática avaliativa tem sido possível construir nas escolas inseridas em territórios rurais? Há indícios da construção de uma práxis no desenvolvimento da avaliação? Assim, iniciamos a seção refletindo sobre a estreita relação entre a avaliação da aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico nas escolas, buscando conhecer as especificidades da avaliação nas escolas rurais. Descrevemos e analisamos como as escolas realizam a prática avaliativa a partir de dois eixos: a organização geral das escolas para a realização da avaliação e a avaliação na sala de aula, evidenciando a interdependência entre esses dois aspectos. A seção contempla ainda uma reflexão sobre a possibilidades e dificuldades em transformar as práticas avaliativas a partir das concepções dos/as gestores/as. Trata-se de um texto no qual triangulamos os resultados das entrevistas realizadas com os/as profissionais participantes da pesquisa e o referencial teórico sobre avaliação da aprendizagem e sobre a práxis, a fim de localizar experiências que estejam rompendo com a prática avaliativa classificatória, que exerce apenas a função de classificar e excluir os/as estudantes, especialmente os da classe popular.

Nas *Considerações finais: indagações, achados e aprendizagens possíveis*, realizamos uma síntese do movimento reflexivo construído no percurso da investigação e exibimos as descobertas centrais evidenciadas, compartilhando com o(a) e o leitor(a) as aprendizagens que nos foi possível apreender.

2. A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

*Daquilo que eu sei
Ivan Lins*

*Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza...*

*Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo foi concebido...*

*Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei
Ah Eu!
Usei todos os sentidos
Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo!*

A poesia desses versos de Ivan Lins nos inspira a conceber o conhecimento a partir de uma perspectiva dialética, um saber produzido por seres humanos situados em um tempo histórico, em uma realidade concreta. Um *corpus* de conhecimento que nasce a partir das indagações acerca da realidade, na tentativa de compreender, analisar e produzir respostas aos muitos desafios encontrados. Um processo individual, mas ao mesmo tempo coletivo, social, circunstanciado, que ao transformar a realidade também transforma os/as sujeitos envolvidos. Um compromisso político e ético de pesquisadores/as que encontram na pesquisa científica uma ferramenta para emancipação da sociedade.

A abordagem dialética do conhecimento compreende que a sociedade está em constante movimento, tudo se transforma constantemente. Para compreendermos um fenômeno é necessário analisá-lo em seus múltiplos aspectos, pois a realidade concreta consiste na síntese de múltiplas determinações. Assim, o objeto de estudo deve ser

compreendido não de forma isolada, mais sim imbricado em determinações de uma totalidade (Gamboa, 2007).

Silva (2019) esclarece que para epistemologia¹² dialética o concreto é o ponto de partida e de chegada para a produção do conhecimento. No processo de pesquisa, partimos do concreto real para chegarmos ao concreto pensado, ao próprio conhecimento em si. Isto só se torna possível por meio da articulação entre teoria-prática, por meio das tessituras compostas por quem pesquisa, a fim de revelar as determinações e as mediações que constituem o objeto de estudo. Esse movimento é nomeado na epistemologia dialética de práxis, categoria fundante no processo de construção do conhecimento, a qual permite aos sujeitos envolvidos transformar a realidade e a si mesmos (Freire, 1987; Silva, 2019; Vasconcellos, 1999).

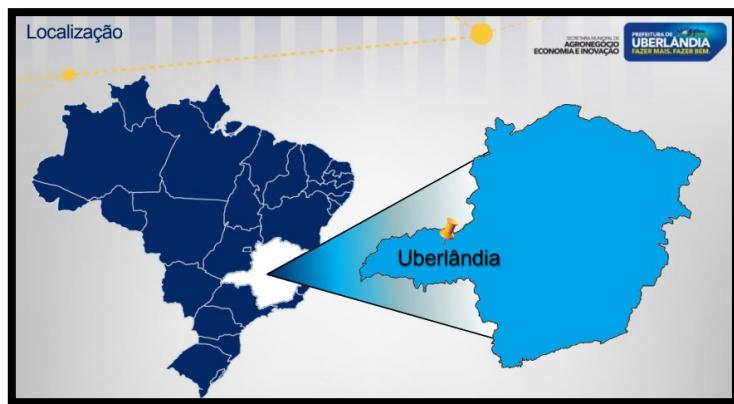
Partindo desta compreensão, nesta seção apresentamos o cenário em que se desenvolveu a pesquisa, o contexto de produção dos dados e a caracterização dos/as sujeitos participantes. Descrevemos o percurso metodológico trilhado por nós para acessar e analisar a prática avaliativa desenvolvida nas escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia. A definição do caminho metodológico orientou-se pela intenção de compreender as práticas avaliativas que têm sido possíveis construir nestes espaços educativos.

2.1 O cenário da pesquisa: o município de Uberlândia

Uberlândia localiza-se no Estado de Minas Gerais, na mesorregião do Triângulo Mineiro / Alto Paranaíba, região Sudeste do Brasil. Sua localização privilegiada permitiu que o pequeno arraial, formado nos primórdios do século XIX, a partir da ocupação de suas terras por produtores pecuários das antigas áreas de exploração de Minas Gerais, alcançasse um acelerado crescimento e desenvolvimento.

¹² “A epistemologia, como área da filosofia que investiga a natureza do conhecimento, seus fundamentos e as justificativas que validam tal conhecimento como verdadeiro, estuda o conhecimento. Sua produção nasce das necessidades, carências e possibilidades gestadas a cada momento histórico, resultantes dos questionamentos feitos pelo homem e que conduzindo à busca de respostas, compreensões ou mesmo outras questões” (Silva, 2019, p. 21-22).

Figura 1: Localização de Uberlândia



Fonte: Portal da Prefeitura¹³.

Inicialmente a ocupação da cidade cumpria a função econômica de produção de alimentos e produtos para o abastecimento do fluxo entre o Sudeste e o Centro-Oeste. Entretanto, a partir de 1890, a cidade foi integrada à malha ferroviária de São Paulo, o que permitiu ao município desempenhar uma relevante função econômica de integração comercial e produtiva entre a pujante economia cafeeira paulista e o interior brasileiro (UFU, 2022).

Esta integração econômica com São Paulo foi responsável não só pelo dinamismo econômico e demográfico experimentado pelo município, que passou a cumprir uma função de cidade polo e principal núcleo da rede urbana regional, mas lhe imprimiu características sociais e econômicas que a diferenciam de outras regiões mineiras (UFU, 2002).

O território do município de Uberlândia tem uma área de 4.115,206 km², sendo 3.896Km² de área rural e 219,206 Km² inseridos no Bioma Cerrado, caracterizado por grande biodiversidade e potencial aquífero (IBGE, 2022).

O município apresenta uma taxa de crescimento econômico de destaque na região e no cenário nacional, o que torna a cidade atrativa pela prestação de serviços e um importante eixo logístico. A cidade conta com a presença de uma Universidade Federal e centros universitários particulares, que desenvolvem pesquisas em diversas áreas, além de um diversificado parque industrial (Melo; Reis, 2014).

Os indicadores econômicos e sociais do município revelam esse crescimento e desenvolvimento. Segundo classificação do IBGE, Uberlândia tem um alto Índice de

¹³ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/mapas-e-bairros/>. Acesso em: 20 set. 2022.

Desenvolvimento Humano - IDH¹⁴, 0,789 no geral, e índices 0,885 para longevidade, 0,776 para renda e 0,716 para educação.

Por sua vez,

Os dados do PIB¹⁵ de Uberlândia do ano de 2015 confirmam a posição relevante que o município tem no Estado de Minas Gerais e no Brasil. Em 2010, Uberlândia ocupava o 4º lugar no Estado e o 26º no Brasil no que se refere ao valor do PIB a preços correntes. Essas posições se alteraram em 2015, quando o município passou para a 2ª posição em Minas Gerais - atrás apenas da capital mineira, Belo Horizonte - e para o 22º lugar no País, conforme mostra o ranking do PIB em Minas Gerais e no Brasil, nos anos 2010 e 2015 (Cepes, 2018, p. 25).

Segundo o IBGE (2022), o Produto Interno Bruto (PIB) per capita de Uberlândia alcançou a cifra de R\$54.430,68 em 2019. Dentre os diferentes setores da atividade econômica, o destaque foi para o de serviços, que representou 47% do PIB da cidade. Esse resultado confirma a posição relevante que o município tem no Estado de Minas Gerais, sendo a segunda maior atividade econômica do Estado.

Para além do setor de serviços, a agropecuária e a agroindústria possuem uma tradição no município de Uberlândia que remonta à formação da cidade. Entretanto, foi a partir da década de 1970 que tais atividades expandiram-se no município, fruto do processo de modernização da agricultura vivenciado no Brasil. Destaca-se que,

Uberlândia vivenciou tal processo, ao receber empresas tanto de capital local quanto externo ao município (nacional e estrangeiro), dentre as quais agroindústrias processadoras de soja, de carnes e de couros. Com isso, houve uma expansão das atividades agropecuária e agroindustrial, o que favoreceu, a partir de 2000, o florescimento do agronegócio e a participação local no comércio de exportação de commodities (Oliveira, 2019, p. 123).

Segundo Oliveira (2019), o agronegócio é um dos principais setores que movimenta a economia do município e coloca Uberlândia em uma posição de destaque

¹⁴O IDH tem a finalidade de medir o nível de desenvolvimento humano, considerando as dimensões econômicas e humanas da localidade. Embora esse índice seja muito criticado e limitado, pois o conceito de desenvolvimento humano abarca muito mais do que pode ser medido por qualquer índice, o IDH oferece uma importante alternativa para indicar o bem-estar humano (Muniz; Ferreira; Araújo; Júnior, 2005).

¹⁵O PIB é definido como sendo o valor total da produção de bens e serviços finais obtidos por uma dada unidade territorial em âmbito nacional, dentro de determinado período de tempo (usualmente um ano). Considerado como variável-chave para a apreensão da dinâmica econômica do município, é composto pelo cálculo do Valor Adicionado Bruto (VAB), que permite a percepção da estrutura produtiva de uma localidade à medida que comprehende o montante que as distintas atividades agregam aos bens e serviços consumidos no processo produtivo de uma dada economia (Cepes, 2018).

no comércio das *comodities* no Estado de Minas Gerais, o que contribui para inserção brasileira na Divisão Internacional do Trabalho - DIT. Entretanto, cabe destacar que o desenvolvimento do agronegócio, principalmente nas duas últimas décadas, tem recebido críticas severas quanto às contradições socioeconômicas, territoriais e ambientais que o modelo tem provocado.

Ainda segundo Oliveira (2019), com esse crescimento e desenvolvimento econômico, a população überlandense também cresce, em função dos processos migratórios em direção ao município, uma vez que pessoas em busca de melhores condições de vida, de trabalho e acesso a serviços migram para Uberlândia, contribuindo também para a expansão da área urbana.

De acordo com o Censo de 2010, a população residente em Uberlândia era de 604.013 habitantes e, em 2021, era de 706.595 habitantes, registrando um crescimento de mais de 1% (IBGE, 2022). Tal resultado mantém Uberlândia como o município mais populoso do Triângulo Mineiro e o segundo do estado de Minas Gerais.

O crescimento populacional que a cidade vem experimentando nas últimas décadas está associado ao crescimento econômico descrito acima. Entretanto, estudo realizado sobre o perfil demográfico da cidade alerta para a necessidade de que as políticas públicas:

[...] promovam o resgate histórico da dívida para com a educação infanto-juvenil para os mais pobres, propiciando que um planejamento de médio prazo garanta a inclusão de todas as crianças e jovens num sistema qualificado de ensino fundamental e médio, garantindo-lhes igualdade de oportunidades que as crianças das classes média e rica já alcançaram. Também impõe aos gestores públicos e privados a formulação de ações que dinamizem o mercado de trabalho formal para uma estrutura produtiva intensiva em mão-de-obra, tendo em vista a crescente expansão da população jovem e adulta nas idades ativas. E, por fim, na medida em que a população überlandense, refletindo o que acontece no País como um todo, passa a contar com maior número de idosos, há que se investir fortemente, também, na melhoria do Sistema Único de Saúde (Cepes, 2018, p. 20).

Segundo o estudo do Centro de Estudos Pesquisas e Projetos Econômicos Sociais (Cepes, 2018), tal indicação revela que, apesar de todo o crescimento e desenvolvimento observados na cidade, principalmente a partir da década de 1970, o município apresenta desafios no âmbito socioeconômico que precisam ser enfrentados para que a cidade se torne mais inclusiva e socialmente justa para os seus cidadãos, independentemente da sua condição social.

No que se refere à oferta de educação, o município em tela possui uma malha ampla de instituições escolares que ofertam a educação básica. São 321 escolas, ligadas aos setores público e privado, que atendem as diferentes etapas e modalidades da educação básica, quais sejam: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, educação de jovens e adultos e educação especial (Inep, 2022).

Especificamente, a RME possui 103 instituições escolares, além do Centro Educacional Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (Cemepe), que é um órgão da secretaria municipal de educação responsável pela formação docente e pela implementação dos programas e projeto na rede. Das 103 unidades, 49 são escolas de Educação Infantil e 54 escolas são de Ensino fundamental, as quais ofertam as modalidades de educação especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além das escolas específicas da RME, há a presença das Organizações da Sociedade Civil (Oscs), entidades privadas sem fins lucrativos que estabelecem parcerias com a prefeitura municipal de Uberlândia. São 48 unidades de educação infantil e duas unidades de ensino fundamental. Assim, a RME apresenta uma malha de atendimento difusa perfazendo o total de 153 instituições.

Entretanto, cabe destacar que todas estas escolas estão submetidas à legislação da Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Minas Gerais, uma vez que a rede municipal de ensino não possui um sistema próprio de ensino, sendo acompanhada e fiscalizada pela Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

De acordo com o pacto dos entes federados, a rede estadual de ensino responde prioritariamente pelo atendimento do ensino médio. Por outro lado, a rede municipal atende prioritariamente a educação infantil e o ensino fundamental.

É importante destacar que em decorrência do processo de municipalização de ensino, intensificado a partir da segunda metade da década de 1990, o atendimento educacional em Uberlândia vem tomando contornos específicos.

Nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), a RME atende 23.972 estudantes e a estadual 11.514. Já nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), temos uma situação inversa: a rede estadual responde pelo atendimento a 11.202 estudantes, enquanto a rede municipal atende a 10.655 estudantes (Inep, 2022).

Assim, a rede estadual de ensino focaliza seu atendimento na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio e a RME concentra o atendimento na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Entretanto, a discrepância entre a matrícula registrada nos anos iniciais e a nos anos finais do ensino fundamental na RME indica que o cumprimento da Meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE) torna-se um desafio premente. A referida meta prevê:

[...] universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (Brasil, 2022, s. p.)

Constatamos que a questão do acesso e permanência dos estudantes na segunda etapa do ensino fundamental na RME figura-se como uma preocupação. Ao compararmos o número de matrícula no ensino fundamental I (23.972) com o de matrícula no ensino fundamental II (10.655), verificamos uma diferença de 44,48%. Esta estatística revela os processos de exclusão que meninos e meninas oriundos das classes populares vivenciam no espaço escolar. Tal realidade não pode ser secundarizada sob a pretensa ideia de que a universalização do acesso e a permanência na escola já tenham sido alcançados.

Os dados evidenciam, ainda, que a oferta da educação infantil na RME ainda se constitui um grande desafio, pois verifica-se uma forte presença da rede privada no atendimento à creche e pré-escola. Enquanto a RME atende 8.220 crianças na creche e 10.546 na pré-escola, a rede privada responde pelo atendimento expressivo de 6.200 crianças na creche e 5.444 na pré-escola.

Cabe lembrar que apenas a partir de 2009 a legislação brasileira¹⁶ registra a obrigatoriedade de escolarização a partir quatro anos de idade, tornando a pré-escola de caráter obrigatório, o que explica a maior cobertura de matrículas na RME nos 4 e 5 anos de idade.

Entretanto, o PNE (2014-2024) prevê na Meta 1:

[...] universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2022, p. 9).

¹⁶ A Lei nº 12.796, do dia 4 de abril de 2013, ajusta a Lei nº 9.394/96 à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade (MEC, 2022).

Observamos, pois, que o PNE representa um marco importante para o fortalecimento da educação infantil no Brasil, induzindo estados e municípios a investirem nessa etapa da educação básica.

2.2 As escolas inseridas em territórios rurais

Para o IBGE (2017), as profundas transformações que ocorreram no campo e na cidade nas últimas décadas exigem uma abordagem multidimensional na classificação territorial, pois os espaços rurais e os urbanos se apresentam de forma bastante complexa e heterogênea, o que dificulta o estabelecimento de padrões e classificações.

Em relação ao meio rural vale destacar elementos como o aumento das atividades não agrícolas, a mecanização, a intensificação da pluriatividade, a valorização da biodiversidade, a expansão do setor terciário e a intensificação de fluxos materiais e imateriais na caracterização e maior compreensão de suas dinâmicas (IBGE, 2017, s. p.).

Tais elementos têm alterado o cenário do campo e transformado a representação social sobre esse espaço, fazendo com que os territórios rurais assumam configurações diversas. Segundo a classificação adotada pelo município de Uberlândia, os territórios rurais da cidade abrangem as áreas de fazendas, loteamento de chácaras e os distritos de Martinésia, Cruzeiro dos Peixotos, Miraporanga e Tapuirama (Uberlândia, 2022).

Para ofertar a escolarização à população que vive e trabalha nesses territórios, a RME dispõe de treze escolas inseridas em diferentes regiões da cidade. O quadro 1 apresenta uma breve caracterização sobre atendimento realizado e permite identificar como o direito à escolarização da população campesina vem sendo assegurado na cidade.

Quadro 1: Escolas da RME – Territórios Campesinos

Escola/Localização	Turno de Funcionamento	Etapas/ Modalidades de Ensino
EM Antonino Martins da Silva Avenida Central, s/nº - Distrito de Martinésia	M e T	Educação Infantil Ensino Fundamental AEE
EM Carlos Tucci Fazenda Cachoeirinha - Estrada da Harmonia	M	Educação Infantil Ensino Fundamental AEE

EM de Sobradinho Fazenda Sobradinho	M e T	Educação Infantil Ensino Fundamental
EM do Moreno Fazenda Tenda dos Morenos / Estrada do Pau Furado	M	Educação Infantil Ensino Fundamental AEE
EM Dom Bosco BR 365, Km 20	M	Educação Infantil Ensino Fundamental AEE
EM Domingas Camin Avenida do Comércio, s/nº - Distrito de Miraporanga	M e T	Educação Infantil Ensino Fundamental AEE
EM Emílio Ribas Fazenda Floresta do Lobo BR 050 Km 93	M e T	Educação Infantil Ensino Fundamental AEE
EM Freitas Azevedo Avenida Aldo Borges Leão, 2309 - Morada Nova	M, T e N	Educação Infantil Ensino Fundamental AEE
EM José Marra da Fonseca Rua da Educação, nº 146 - Distrito Cruzeiro dos Peixotos	M e T	Educação Infantil Ensino Fundamental AEE
EM Leandro José de Oliveira 3258 Fazenda Douradinho - BR 497 Km 49	T	Educação Infantil Ensino Fundamental AEE
EM Profª. Maria Regina Arantes Lemes Sede: BR 497 - Km 26 - Fazenda São José	M e T	Educação Infantil Ensino Fundamental AEE
EM Olhos D'Água Fazenda Olhos D'Água - BR 365, Km 14	M	Educação Infantil Ensino Fundamental AEE
EM Sebastião Rangel Avenida José Pedro Abalém, nº 779 - Distrito de Tapuirama	M	Ensino Fundamental AEE

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da lista de escolas disponível no portal da PMU.

Verificamos que, das treze escolas inseridas no espaço rural da cidade, uma está localizada em loteamento de chácara, E. M. Freitas Azevedo, e quatro nos distritos: E.M. Antonino Martins da Silva, E. M. Domingas Camin, E. M. José Marra da Fonseca e E. M. Sebastião Rangel. Estas últimas estabelecem uma aproximação geográfica e cultural com a área urbana do município.

Segundo Pinto (2002), o modo de vida dos/as moradores/as dos distritos é muito próximo aos hábitos e costumes observados no espaço urbano, ainda que as pessoas possuam uma forte ligação com o meio rural em função das atividades econômicas ligadas à agricultura e à pecuária.

Nessa mesma direção, um estudo realizado sobre a realidade socioespacial dos distritos do município de Uberlândia considera que as formas de organização e produção da vida presentes nos distritos de Martinésia, Cruzeiro dos Peixotos, Miraporanga e Tapuirama possuem uma aproximação muito forte com o espaço urbano da cidade (Soares; Montes; Pessoa, 2018).

Dentre as treze escolas, oito se localizam em fazendas. São elas: E.M Carlos Tucci, E. M. Sobradinho, E.M do Moreno, E. M. Dom Bosco, E. M. Emílio Ribas, E. M. Leandro José de Oliveira, E. M. Prof^a. Maria Regina Arantes e E. M. Olhos D'Água. Cabe destacar que a localização destas escolas pode se configurar como um fator determinante para o acesso e a permanência dos/as estudantes na escola, uma vez que estes/as dependerão do serviço de transporte escolar ofertado pelo município.

A presença atual de apenas treze escolas destinadas ao atendimento educacional em territórios campesinos de Uberlândia é fruto de um processo histórico vivenciado no município, marcado pelo reconhecimento da necessidade e lutas pela abertura de escolas no espaço rural, que foi ganhando contornos mais definidos a partir dos anos 1930 do século XX (Lima, 2011; Lima, 2012).

Esse processo histórico é marcado por avanços, estagnação e retrocesso, construído com a participação de vários sujeitos, como políticos, fazendeiros, trabalhadores/as sem-terra, moradores do campo professores/as e gestores/as da prefeitura de Uberlândia. Uma história local que, seguindo a tônica do ruralismo pedagógico,¹⁷ registra a abertura de escolas rurais em várias fazendas no município, a fim de assegurar os interesses econômicos e políticos da época (Lima, 2011; Lima, 2012).

Para Silva (2011) e Lima (2012), a primeira etapa da educação formal ofertada à população rural em Uberlândia foi marcada por grande precariedade na estrutura física das escolas e na estrutura pedagógica. A partir de uma parceria entre os fazendeiros e a prefeitura, eram abertas salas multisseriadas em espaços adaptados da própria fazenda, os quais nem sempre apresentavam condições adequadas para o atendimento. A prefeitura se responsabilizava pela abertura legal da escola e realizava o pagamento dos professores/as. Já os fazendeiros assumiam a responsabilidade com o material didático, hospedagem dos professores/as e cessão de espaços para as salas de aula.

¹⁷ Conforme destacam Torres *et al.* (2022), o ruralismo pedagógico foi um movimento vivenciado no território brasileiro no início do século XX, que buscou fixar a população rural no campo por meio da oferta de escolarização. Esta ação atendia ao interesse de qualificar a mão de obra tendo em vista o incentivo nacional para modernização da agricultura e impedir o êxodo rural.

As condições concretas e o formato da educação destinada à população rural überlandense, vivenciadas neste período, inserem-se no contexto da história da educação brasileira, a qual registra uma baixa qualidade do ensino.

Não obstante a falta de investimentos e recursos para manter a estrutura física das escolas, se tornou comum a falta de pessoas para geri-las, bem como a falta de vontade política para que elas tivessem o mínimo de qualidade, o que acabou culminando no fracasso do modelo de educação, de seus princípios e fundamentos e não dos sujeitos e territórios campesinos. Nos mais diversos contextos, de sul a norte deste país, nem o mero ensino propedêutico foi garantido (Torres *et al.*, 2022, p. 3414).

Assim, a oferta da escolarização em territórios rurais desenvolveu-se sob o estigma da escolinha da roça, onde se ofertava um ensino de baixa qualidade, uma cópia simplificada do ensino urbano, pois era hegemônica a ideia de que para viver nesses territórios não era preciso aprender muita coisa, bastava saber ler e escrever e fazer algumas contas. Desta forma,

[...] no município de Uberlândia, durante os anos de 1930 a 1960, a escola denominada rural caracterizava-se por ser uma instituição de ensino primário isolada, multisseriada e unidocente, cujo principal objetivo era ensinar as primeiras letras às crianças habitantes das fazendas, tanto os filhos dos proprietários agrícolas, quanto os filhos dos lavradores que, por motivos diferentes, não poderiam ir para as cidades realizarem os seus estudos (Lima, 2011, p. 197).

Mesmo assumindo características precárias, o ensino rural em Uberlândia foi gradativamente expandindo-se após a formação dos distritos em 1943. Assim, os registros históricos evidenciam um crescimento contínuo do número de escolas rurais, as quais chegaram ao número de trinta em 1947, e foram ampliadas para 51 escolas em 1970. Em todos esses territórios, a escolarização ofertada era desenvolvida em salas multisseriadas, com a presença de uma única professora responsável pelo desenvolvimento do ensino e por toda organização e funcionamento da escola (Lima, 2013; Vieira, 2020; Silveira, 2019).

Essa realidade começa a ser transformada no final da década de 1970 e início dos anos 1980, inaugurando uma nova etapa na história da educação ofertada à população campesina. Acompanhamos o projeto de nucleação das escolas rurais, uma estratégia política e pedagógica anunciada com o propósito de enfrentar as grandes dificuldades do ensino rural brasileiro e melhorar a qualidade da educação nesses territórios.

Especificamente em Uberlândia, o projeto de nucleação iniciou-se em 1983, consistindo em uma política pública que agrupou escolas, caracterizadas como salas isoladas multisseriadas de fazendas próximas, em um único espaço que passou a ser denominado de escola sede. Tal política intencionou criar uma organização física, pedagógica e administrativa para as escolas rurais. Foram reformados e construídos prédios que permitissem a adoção do sistema seriado de ensino e contratado professores/as de diferentes áreas do conhecimento, bem como outros profissionais para exercerem atividades de cunho administrativo e pedagógico, a fim de que as escolas rurais seguissem o modelo das urbanas (Silveira, 2019).

No início desse processo, existiam em média 47 escolas em funcionamento. Já em 1990, quando a iniciativa foi finalizada, houve uma expressiva redução no número de escolas, passando a funcionar apenas treze delas, número atual de escolas na RME (Silveira, 2019; Vieira, 2020).

Para Silveira (2019), a nucleação das escolas rurais no município de Uberlândia

[...] foi caracterizada por ações do poder público municipal, que nas esferas relacionadas às infraestruturas física, administrativa e pedagógica tenderam a aprimorar e transformar essas instituições, contudo, elas não foram dotadas de meios suficientes para equipararem às escolas urbanas. Acreditamos que nesse propósito estava a assertiva de tirar a educação rural do quadro negro em que ela estava, o que, desta feita, demandaria investigar a qualidade do ensino e da aprendizagem ofertados nas escolas núcleos, uma vez que esses aspectos estavam diretamente interligados aos elevados índices de evasão, repetência e deficiências apregoados a essa modalidade de educação quando do funcionamento das escolas isoladas (Silveira, 2019, p. 217-218).

No contexto de nucleação de escolas rurais, a prefeitura implementa o serviço de transporte escolar de estudantes e profissionais como forma de assegurar o direito à escolarização no seu espaço de vivência e moradia, conforme preconizado pela legislação.

Essa política pública está regulamentada por vários dispositivos legais de âmbito federal que visam assegurar permanência do educando do campo matriculado tanto nas escolas dos espaços campesinos como nas escolas da cidade que recebem estudantes do campo.

Dentre estes ordenamentos jurídicos, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê no artigo 28 a obrigatoriedade de estados e municípios de ofertarem programas suplementares de material didático-escolar,

transporte, alimentação e assistência à saúde a todos os educandos da educação básica. (Brasil, 2022).

Conforme destaca Feijó, (2007) o inciso VI, introduzido no art. 11 da LDB, pela Lei Federal n.º 10.709/2003, regulamenta a responsabilidade do município na oferta desse serviço, deixando claro a obrigatoriedade do município em assegurar o transporte para estudantes matriculados em sua rede ensino.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (2022), para oferta desse serviço no ano letivo de 2022, atuam o quantitativo de 156 motoristas, os quais são distribuídos a partir da demanda de transporte dos/as estudantes e dos/das profissionais. Trata-se de um serviço essencial para assegurar que estudantes e profissionais cheguem até as treze escolas rurais de RME.

Assim, quando analisamos a realidade das escolas inseridas nos territórios rurais de Uberlândia, constatamos que elas são marcadas por condições estruturais e desafios singulares. Estas escolas desenvolvem sua prática educativa em um contexto próprio, constroem identidades únicas e revelam uma complexidade, as quais nem sempre são consideradas pela política educacional.

O Inep (2022) estabeleceu um indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do censo escolar, que congrega análise das seguintes variáveis: porte da escola, turnos de funcionamento, nível de complexidade das etapas e quantidade de etapas ofertadas.

O quadro 2 evidencia a classificação que as escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia receberam a partir dos dados do censo escolar de 2021.

Quadro 2: Indicador de complexidade de gestão da escola - 2021

Indicador de complexidade de gestão da escola ^{1,2} - 2021						
Código do Município	Nome do Município	Código da Escola	Nome da Escola	Localização	Dependência Administrativa	Nível de complexidade de gestão da escola
3170206	Uberlândia	31170143	ESCOLA MUNICIPAL ANTONINO MARTINS DA SILVA	Rural	Municipal	Nível 3
3170206	Uberlândia	31169561	ESCOLA MUNICIPAL CARLOS TUCCI	Rural	Municipal	Nível 2
3170206	Uberlândia	31228699	E M DE SOBRADINHO	Rural	Municipal	Nível 3
3170206	Uberlândia	31169676	E M DO MORENO	Rural	Municipal	Nível 2
3170206	Uberlândia	31214141	E M DOM BOSCO	Rural	Municipal	Nível 2
3170206	Uberlândia	31170151	E M DOMINGAS CAMIN	Rural	Municipal	Nível 3

3170206	Uberlândia	31169820	ESCOLA MUNIPAL EMILIO RIBAS	Rural	Municipal	Nível 3
3170206	Uberlândia	31169889	E M FREITAS AZEVEDO	Rural	Municipal	Nível 6
3170206	Uberlândia	31170135	ESCOLA MUNICIPAL JOSE MARRA DA FONSECA	Rural	Municipal	Nível 3
3170206	Uberlândia	31214175	E M LEANDRO JOSE DE OLIVEIRA	Rural	Municipal	Nível 2
3170206	Uberlândia	31170054	ESCOLA MUNICIPAL OLHOS DAGUA	Rural	Municipal	Nível 2
3170206	Uberlândia	31170160	EM SEBASTIAO RANGEL	Rural	Municipal	Nível 2
3170206	Uberlândia	31170089	EM PROFESSORA MARIA REGINA	Rural	Municipal	Nível 4

Fonte: Adaptação do quadro do Inep (2022).

Segundo o Inep (2022):

Os níveis de complexidade de gestão são descritos de acordo com as características predominantes das escolas pertencentes a cada um deles:

- Nível 1 - Escolas que, em geral, possuem porte inferior a 50 matrículas, funcionam em único turno, ofertam uma única etapa de ensino e apresentam a educação infantil ou os anos iniciais do ensino fundamental como etapa mais elevada [...]
- Nível 2 - Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 300 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas de ensino e apresentam a educação infantil ou os anos iniciais do ensino fundamental como etapa mais elevada;
- Nível 3 - Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 500 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam os anos finais do ensino fundamental como etapa mais elevada;
- Nível 4 - Escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 2 ou 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam o ensino médio, a educação profissional ou a educação de jovens e adultos (EJA) como etapa mais elevada;
- Nível 5 - Escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada; e
- Nível 6 - Escolas que, em geral, possuem porte superior a 500 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 4 ou mais etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada (Inep, 2022, s. p.).

Conforme os parâmetros do Inep (2022), observamos que seis escolas são classificadas como nível dois, cinco escolas como nível três, uma escola como nível quatro e uma como nível seis, o maior de complexidade segundo os indicadores utilizados.

Entretanto, a complexidade de uma escola envolve outros fatores não contemplados nas varáveis do Inep. Dentre os múltiplos aspectos que desafiam a gestão escolar e, consequentemente, compõem o nível de complexidade de uma escola, é a condição social, econômica e cultural da comunidade atendida, a formação e o

compromisso da equipe de profissionais, a ocorrência de situações de violência e indisciplina, a qualidade das relações humanas vivenciadas na instituição, a falta de que autonomia financeira e administrativa para resolver as diferentes situações que surgem no cotidiano escolar de uma instituição pública, a participação reduzida da comunidade nas decisões escolares; em síntese, os diferentes desafios de uma gestão democrática (Paro, 2010).

Assim, mesmo que doze das escolas rurais apresentem um número de matrícula reduzido e funcionem em apenas um turno, elas são marcadas por uma complexidade que requer um olhar específico dos órgãos gestores, pois revelam cenários desafiadores.

Destacamos ainda que dentre as treze escolas, apenas a Escola Municipal Freitas Azevedo, localizada no setor de chácaras do município, oferta a EJA. Esse fato nos chama a atenção, pois sabermos da importância dessa modalidade de educação para garantir o direito à educação para muitos/as cidadãos/ãs que não tiveram acesso à escola ou dela tenham sido excluídos/as, principalmente naquelas que atendem a população do campo.

Conforme trata o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica 11/2000 (CNE/CEB 11/2000), a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e três funções específicas. A função reparadora, cujo sentido é o de reparação do direito negado à Educação; a função equalizadora, cujo propósito é de garantia da equidade nas oportunidades referentes à Educação; e a função qualificadora, cujo objetivo é o do caráter permanente da Educação (Brasil, 2000).

Assim, a EJA

representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Brasil, 2000, p. 5).

Conforme lembram Haddad e Pierro (2000), por motivos sociais e econômicos e também em função das características do sistema de ensino brasileiro, marcado por altos índices de reprovação e repetência, o que ocasiona uma defasagem no fluxo escolar, há adolescentes, jovens e pessoas adultas que acabam sendo excluídas da escola.

Consideramos, pois, relevante que as escolas inseridas em territórios rurais possam ofertar essa modalidade de educação, a fim de garantir que o direito público e subjetivo de acesso ao ensino fundamental possa ser efetivado, independentemente da idade, conforme preconiza a LDB – Lei 9.394/96.

A partir dos estudos de Molina (2012) e Fernandes (2011), destacamos a urgência na construção de políticas que permitam o atendimento integral ao/à estudante do campo no próprio campo, uma vez que para a totalidade desses/as cidadãos/ãs a escola representa um dos poucos espaços de acesso ao conhecimento, cultura e sociabilidade.

Assim, consideramos, a partir da nossa experiência profissional, ser necessário que os/as educandos/as possam permanecer no ambiente escolar integralmente, participando de projetos e ações educativas que ampliem a sua visão de mundo por meio do trabalho com as diferentes linguagens, como a música, as artes visuais, o teatro, a literatura, a informática, a prática esportiva, dentre outros. É de suma importância a construção de um currículo que dialogue com as necessidades próprias da vida no campo, que respeite e valorize o conhecimento, a cultura produzida por essa população.

Uma decisão dessa natureza certamente exigirá dos órgãos gestores da educação, nos âmbitos municipal, estadual e federal, maior investimento na Educação do Campo. É necessário a construção de uma política de financiamento para que o direito à escolarização da população campesina seja ofertado no próprio campo, a despeito do número de matrículas, o que implica a defesa do funcionamento das escolas em diferentes turnos.

Sabemos que a manutenção de uma escola com poucos estudantes exige investimento por parte das administrações públicas, constituindo-se um desafio complexo para os municípios de pequeno porte, com pouca arrecadação. Entretanto, é relevante destacar que crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas que vivem no campo possuem o direito ao acesso e à permanência na escola no próprio campo.

O atendimento a esse direito requer uma política de Educação do Campo, conforme prevê a resolução 2820, de 11 de dezembro de 2015, da SEE de Minas Gerais, que institui as diretrizes para a educação básica nas escolas estaduais. O artigo 4º deste dispositivo legal prevê:

Art.4º A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica às populações do campo, será desenvolvida em regime de colaboração entre Estados e os

municípios, de acordo com as orientações e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto nestas diretrizes, a saber: I-Alfabetização e redução das desigualdades educacionais para a população jovem e adulta. II-Universalização da Educação Básica conforme legislação III-Desenvolvimento de políticas que promovam a permanência e a aprendizagem dos estudantes em todos os níveis e modalidades da Educação Básica (Minas Gerais, 2015, s. p.).

Considerando a abordagem crítica da educação compreendemos que a realidade micro das escolas inseridas no espaço rural de Uberlândia reproduz a realidade macro, ou seja, o contexto político, econômico, social e cultural da cidade, bem como da sociedade maior (Cury, 1986).

Marcadas pelas relações de totalidade, essas escolas reproduzem as concepções de educação e formas de organização do trabalho escolar, empreendidas pela política educacional da secretaria municipal de educação e pelos governos estadual e federal. Entretanto, ao mesmo tempo que as escolas inseridas no território campesino de Uberlândia revelam marcas similares, elas são marcadas pela contradição e pela historicidade, construindo identidades próprias e singulares (Cury, 1986).

2.3 As escolas e as pessoas participantes da pesquisa

A fim de termos uma amostra representativa da diversidade que marca as instituições escolares dessa modalidade, convidamos as treze escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia para participarem da pesquisa.¹⁸ A abordagem adotada para convidar essas instituições se deu por meio do envio de uma carta convite para o e-mail institucional das unidades escolares, disponível no site da Prefeitura Municipal de Uberlândia – PMU, e também por meio de uma reunião virtual, conforme as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Por meio dessa carta convite, a pesquisadora apresentou em linguagem clara e acessível a temática e os objetivos da pesquisa e convidou a equipe gestora¹⁹ para participar de uma reunião virtual a fim de apresentar detalhadamente a proposta de

¹⁸ Em 2020 e 2021, em função do contexto pandêmico provocado pela Covid-19, a RME desenvolveu o atendimento escolar por meio do Programa Escola em Casa, o qual ofertou práticas de ensino-aprendizagem mediadas pela tecnologia. Este contexto impactou diretamente na construção do caminho metodológico utilizado para a coleta e análise dos dados da pesquisa.

¹⁹ Nas escolas inseridas em territórios rurais da RME de Uberlândia, a equipe gestora é composta pelo/a diretor/a e coordenador/a pedagógico/a. Em apenas uma das escolas, temos a presença do/a vice-diretor/a em função da escola possuir duas unidades para o atendimento.

pesquisa. Nesse convite constava: data, hora da reunião, público esperado, bem como o *link* de acesso à sala virtual do *google meet*. A carta convite reforçou a importância de a escola ter pelo menos uma pessoa representante na reunião, a fim de a equipe conhecer melhor a proposta de pesquisa.

Durante a reunião virtual, apresentamos a proposta de pesquisa, destacando os objetivos, a metodologia utilizada, bem como as implicações do estudo para a equipe escolar. Após a apresentação inicial, foi aberto um espaço para esclarecimento de dúvidas, bem como para a partilha de informações que se fizeram necessárias, sensibilizando a equipe gestora presente para a livre adesão.

Na oportunidade, informamos que seria concedido o prazo de 48 horas para que a equipe diretiva pudesse dialogar com as e os demais profissionais, verificando o interesse e a viabilidade da escola participar ou não. Ao término da reunião, foi disponibilizado um *link* de acesso a um formulário do *google forms*, no qual o/a diretor/a registraria posteriormente a adesão ou não à proposta, disponibilizando os dados necessários para continuidade do processo.

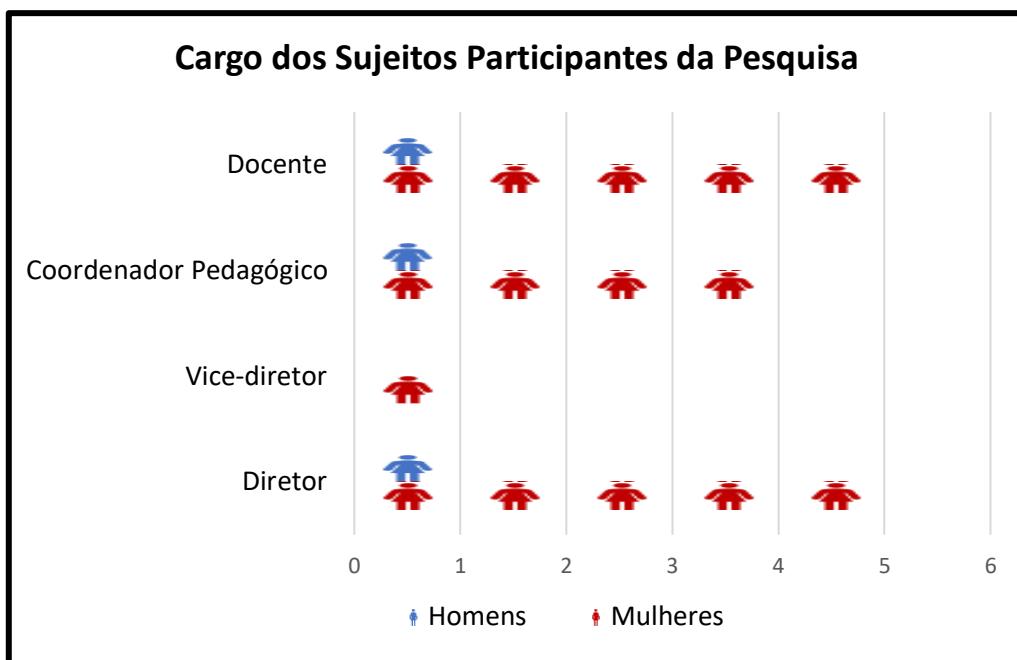
A partir da manifestação de interesse das escolas, elegemos como lócus da pesquisa empírica seis escolas situadas em diferentes territórios rurais da cidade de Uberlândia, aqui identificadas com nomes de espécies de Ipê. São elas: escola Ipê Amarelo, escola Ipê Azul, Escola Ipê Branco, escola Ipê Rosa, escola Ipê Roxo e escola Ipê Verde.

De cada uma das seis escolas, lócus da pesquisa empírica, tivemos a participação do/a diretor/a, do/a coordenador/a pedagógico/a, ou seja, da equipe gestora e de um/a professor/a que atua no Ensino fundamental II. Em apenas uma unidade escolar, tivemos a presença do/a vice-diretor, uma vez que o atendimento dessa escola se realiza em duas unidades distintas de ensino²⁰.

Assim, tivemos uma amostra envolvendo dezoito profissionais concursados/as em cargos efetivos que atuam em escolas inseridas em territórios rurais, pertencentes à RME de Uberlândia. A seguir, apresentamos uma breve caracterização dos/as participantes da pesquisa, destacando aspectos como cargo, gênero, idade e formação profissional, a qual nos permite compreender melhor as contribuições dos/as colaboradores/as da pesquisa.

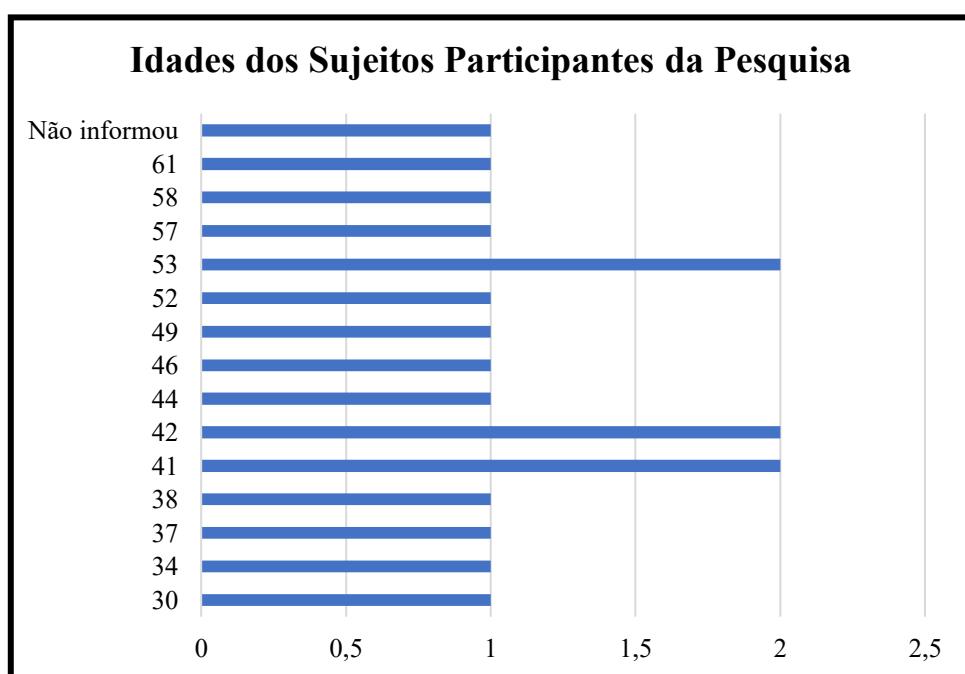
²⁰ Em 2021, a escola Ipê Roxo passou por uma grande reforma. Os/as estudantes matriculados/as foram transferidos para uma unidade escolar anexa a esta instituição, localizada na área urbana, contando para tal com o transporte escolar da SME. Frente à demanda por atendimento na área urbana e rural, a escola passou a funcionar em duas unidades (SME, 2022).

Gráfico 1: Participantes da pesquisa



Dentre as pessoas entrevistadas, participaram seis docentes, sendo cinco mulheres e um homem. No cargo de coordenador/a pedagógico/a, tivemos a participação de quatro mulheres e um homem; na direção, o predomínio também foi do sexo feminino, sendo cinco diretoras, uma vice-diretora e um diretor. Ou seja, entre dezoito participantes, quinze são mulheres.

Gráfico 2: Idades do/as Participantes da Pesquisa

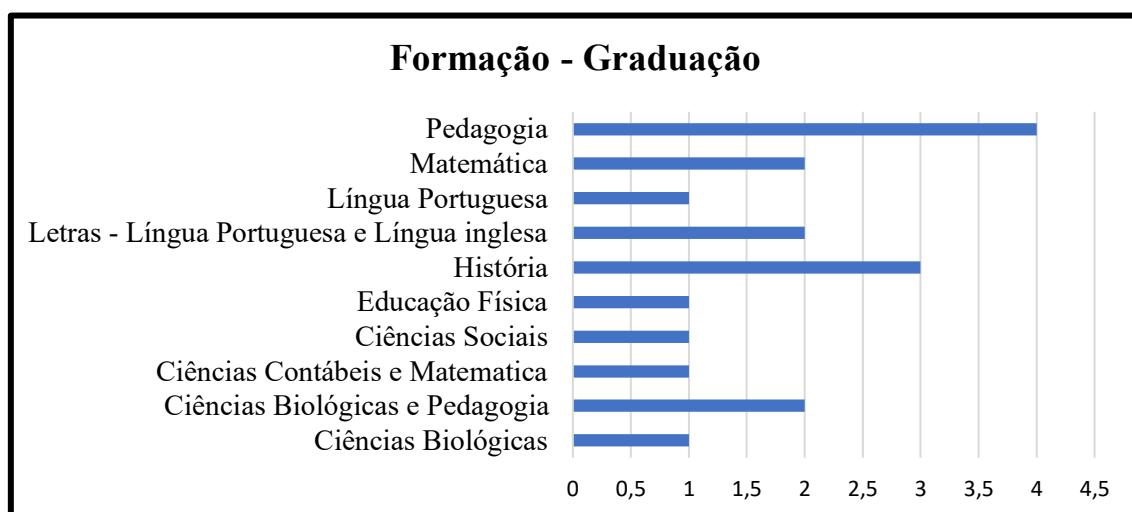


Fonte: Dados da pesquisadora.

Observamos no gráfico que a maioria dos/as participantes da entrevista se encontra na faixa etária entre 37 e 57 anos (13 participantes). Temos apenas duas pessoas com menos de 37 anos e duas com mais de 57 anos e uma pessoa entrevistada não informou a idade.

A faixa etária destes profissionais correlaciona-se com o tempo de profissão que os/as mesmos relataram nas entrevistas. Aqueles/as que possuem menor tempo de profissão exercem seu ofício há pelo menos dez anos e a grande maioria relata uma experiência de vinte anos ou mais.

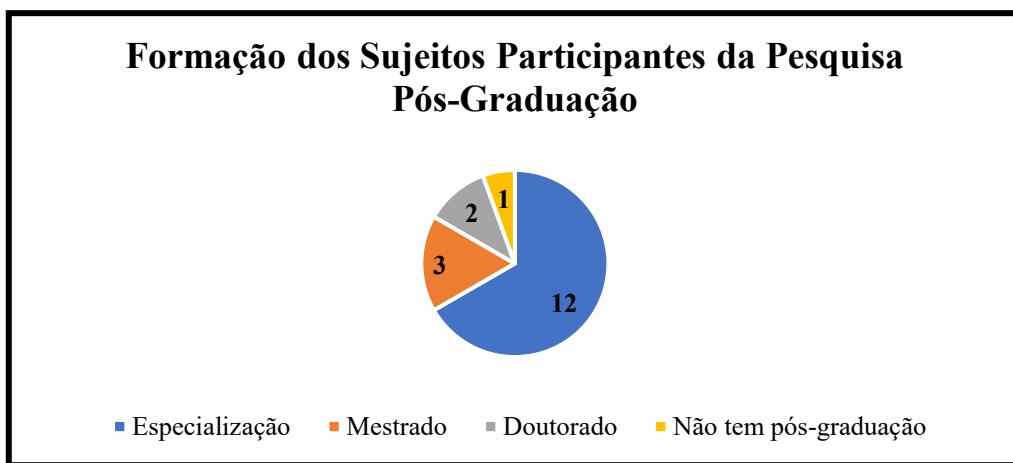
Gráfico 3: Formação - Graduação



Fonte: Dados da pesquisadora.

No que se refere à formação dos/as profissionais, observamos que eles/as são oriundos/as de diferentes áreas de formação, característica comum no ensino fundamental II, uma vez que a legislação preconiza a habilitação em licenciatura de áreas específicas para exercer a docência nesta etapa da escolarização. Cabe destacar que, dentre o conjunto de participantes da pesquisa, seis pessoas são licenciadas em Pedagogia.

Gráfico 4: Formação dos e das Participantes da Pesquisa - Pós-Graduação



Fonte: Dados da pesquisadora.

Dentre o conjunto dos/as 18 profissionais entrevistados/as, a maioria (66,6%) possui curso de especialização, sendo que alguns/mas mencionam a realização de mais de um curso. As formações citadas foram: psicopedagogia; Direitos Humanos; Gestão e supervisão escolar; Didática e Metodologia do Ensino Superior; Educação Especial com ênfase em AEE; Literatura Comparada; Tecnologias Digitais Aplicadas em Educação; Ciências da Religião; Gestão Escolar; Psicomotricidade; Esportes para Portadores de Deficiência Física. Educação do Ensino Fundamental; Leitura e Ensino. Três realizaram curso de mestrado na área da Educação, representando 22,22% da amostra. As temáticas citadas foram: Linguística; História Social; e Educação Matemática. Por fim, apenas duas pessoas realizaram curso de doutorado em Educação, representando 11,11% da amostra. As temáticas citadas foram: ensino de Ciências e estudos literários.

Embora a formação para a pesquisa ainda se constitua um desafio para os e as profissionais da educação básica, quando somamos a porcentagem de profissionais com mestrado e doutorado, temos 33,33% da nossa amostra com formação neste nível.

Entretanto, é curioso notar que, dentre a multiplicidade de cursos realizados por estes/as profissionais, eles/as destacaram em seus depoimentos que não realizaram cursos específicos ou estudos mais aprofundados sobre avaliação. Realizaram apenas estudos pontuais, limitados à discussão de alguma disciplina da graduação.

2.4 O Caminho metodológico

Ghedin e Franco (2008) destacam que a pesquisa em educação requer um método que indague não apenas as características observáveis do fenômeno, mas também que consiga captar as transformações subjetivas dos envolvidos, considerando os valores explícitos e implícitos. Uma metodologia que ofereça ferramentas para acessar a práxis educativa, que não fragmente o objeto, produzindo visões parciais e reducionistas sobre ele, mas que o investigue a partir da sua totalidade e historicidade.

Na tentativa de compreender a realidade e colaborar com a transformação da práxis educativa, pesquisadores/as se alimentam do conhecimento no processo de autotransformação pessoal e profissional. Assim, concordamos com Esteban e Zaccar (2002), quando afirmam que:

É na pesquisa, na inserção cotidiana e nos diferentes espaços educativos, que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios que façam dos dilemas desafios que podem ser enfrentados. [...] A prática é o local de questionamento, do mesmo modo que é objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria. Desta perspectiva, a prática se transforma em práxis, ou seja, síntese teórico-prática (Esteban; Zaccar, 2002, p. 22).

Vázquez (1968) destaca que o termo práxis não é muito usual na linguagem comum e que muitas vezes ele é confundido com o vocábulo prática. Embora haja uma aproximação entre as duas palavras, o autor deixa claro sua inclinação pelo termo “práxis para designar a atividade humana que produz objetos sem que essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário, o que se infere do significado de prático na linguagem comum” (Vázquez, 1968, p. 4).

A práxis é um conceito do campo filosófico que implica a articulação entre a teoria e a prática, sendo extremamente relevante para alcançarmos a transformação da realidade. Na definição de Freire:

[...] a práxis, porém, é reflexão e ação (humana) sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a

nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro (Freire, 1987, p. 25).

A partir dessa compreensão, focalizamos nesta investigação a prática avaliativa desenvolvida no interior das escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia. Para nortear o processo de pesquisa, indagamos: quais as concepções e práticas avaliativas vivenciadas nas escolas participantes desta pesquisa? Há indícios da construção de uma práxis-avaliativa?

Compreendemos que a práxis-avaliativa consiste na análise profunda das práticas de avaliação desenvolvidas no contexto da escola, visando compreender seus fundamentos teóricos e suas articulações com a organização política, social e cultural da sociedade, presentes também na sala de aula. Por isso esse termo foi criado, como se fosse um substantivo composto: práxis-avaliativa, no sentido de se apresentar como o objeto dessa pesquisa (Vasconcellos, 2013^a; Franco, 2016; Freire, 1987). Uma ação concreta pensada-refletida sobre e com a avaliação, na perspectiva de professores/as e gestores/as das escolas inseridas em territórios rurais em Uberlândia.

Essa problematização pode gerar o desenvolvimento da consciência crítica dos/as docentes e gestores/as, o que impulsiona o desejo de transformação da realidade. A busca por uma nova forma de avaliar, a práxis-avaliativa criativa e revolucionária, aquela que transforma a realidade e se compromete com a emancipação dos e das estudantes, mas também do/a professor/a (Freire, 1987).

Dada a natureza do objeto dessa pesquisa, a prática avaliativa dos/as professores/as e gestores/as que atuam nas escolas inseridas em territórios rurais, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa. Compreendemos que esta abordagem possibilita compreender a realidade investigada partindo de uma leitura crítica do contexto social, econômico, político e histórico em que estes/as profissionais constroem suas concepções e práticas, identificando as contradições existentes, bem como apreendendo as relações entre os aspectos micro e macrossociais que marcam a produção do conhecimento sobre a avaliação, ou seja, permite identificar a presença ou não do movimento de práxis-avaliativa no interior das escolas.

A justificativa da pesquisa qualitativa está centrada na compreensão da diversidade no espaço educativo, lugar e momento em que outras nuances evidenciam-se para além da racionalidade cartesiana. Compreendemos que a abordagem qualitativa se ajusta mais facilmente à visão do humano como sujeito/protagonista de uma história em que o mundo real deve ser considerado. Temos, assim, a concepção da realidade histórica,

modelada por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, éticos e por questões de gênero, contextualizadas em seu tempo e espaço.

Na abordagem qualitativa, a interação contínua entre sujeitos, as suas experiências e o objeto a ser investigado oferecem às categorias da compreensão e interpretação o rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente à concreticidade do mundo real, que não deixa se conhecer pelo uso da razão (Borba, 2001, p. 72).

A partir da leitura de Chizzotti (2006), compreendemos que a pesquisa qualitativa permite a utilização de uma variedade de estratégias e diversidade de técnicas, conforme o objetivo e a criatividade de cada pesquisador/a. Assim, foram utilizados como procedimentos para a coleta de dados: a análise documental dos PPPs; a entrevista virtual semiestruturada com diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e entrevista virtual semiestruturada com professores/as.

Conforme afirmam Ludke e André (1986), a análise documental pode ser considerada uma técnica valiosa para o desenvolvimento de estudos qualitativos, pois permite completar as informações obtidas por outras técnicas ou mesmo desvelar aspectos novos de um tema ou problema.

Desta forma, na primeira etapa da pesquisa, mergulhamos na análise dos PPPs das escolas participantes, os quais foram solicitados aos/as diretores/as via comunicação por e-mail. Tal documento expressa a identidade da escola, registrando seus objetivos e concepções filosóficas, bem como as dificuldades e possibilidades e mediação para a transformação da realidade (Vasconcellos, 2013b; Padilha, 2002).

Nesta direção, a análise empreendida objetivou nos aproximar da realidade investigada, possibilitando à pesquisadora conhecer os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o trabalho pedagógico e identificar aquelas que anunciam uma proposta pedagógica específica para os sujeitos que estudam no campo, conforme preconiza a legislação atual. Especialmente, buscamos compreender como a avaliação para as aprendizagens é tratada nos PPPs, analisando as concepções e práticas anunciadas.

Na segunda etapa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com a participação do diretor/a e do/a coordenador/a pedagógico/a, visando a uma aproximação entre a pesquisadora e a equipe gestora de cada escola para identificar as concepções e as práticas de avaliação presentes na instituição. Entrevistamos um total de seis diretores/as um vice-diretor/a, além de cinco coordenadores/as pedagógicos/as.

Triviños (1987) destaca que nesse tipo de entrevista o pesquisador coloca questões relacionadas ao tema da pesquisa de forma a favorecer o diálogo com o entrevistado, sem a preocupação com respostas fechadas. Esse instrumento:

[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

Desta forma, por meio do roteiro semiestruturado (Apêndice 1), dialogamos com a equipe gestora sobre: as concepções e práticas presentes na cultura escolar, o PPP da instituição e os desafios vivenciados nas escolas inseridas em territórios rurais, a fim de compreendermos a prática avaliativa que vem sendo construída nesses espaços pedagógicos ou mesmo se existe também uma práxis-avaliativa, conforme já dito.

As entrevistas foram agendadas diretamente com os/as diretores/as por meio de mensagens do WhatsApp, uma vez que, ao aderir ao processo de pesquisa via formulário *google forms*, o diretor/a disponibilizou telefone e e-mail para favorecer a comunicação. A partir desse contato inicial, foram enviados por e-mail o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE²¹, o qual o/a diretor/a e coordenador/a pedagógico/a assinaram e nos enviaram.

As entrevistas com os/as gestores/as aconteceram em ambiente virtual por meio da utilização do aplicativo *Google Meet*. O roteiro da entrevista (Apêndice 1) foi enviado com antecedência à equipe gestora por e-mail para permitir uma melhor participação. De posse da autorização dos e das participantes, a entrevista foi gravada a fim de favorecer o processo de transcrição e análise dos dados.

A partir da realização dessa entrevista, solicitamos aos/às gestores/as a indicação de um/a professor/a que na sua percepção desenvolvia uma prática avaliativa reconhecida como significativa na instituição. Orientamos que procurassem identificar profissionais que demonstrasse uma compreensão da avaliação como meio de promoção das aprendizagens discentes. De posse dessas indicações, enviamos uma carta convite aos/às professores/as para participarem da terceira etapa da pesquisa.

Esta carta apresentou a proposta de pesquisa, destacando seus objetivos e a sistemática de participação do/as professor/a. No documento continha um *link* de acesso

²¹ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, conforme Parecer 5.003.327, de 28 de setembro de 2021.

a um formulário do *google forms* para que as e os profissionais registrassem, no prazo máximo de 48 horas, o aceite ou não em participar do processo de pesquisa. Ao aceitar participar, o/a professor/a disponibilizou seus dados pessoais para a continuidade do processo.

Em de posse desses dados, entramos em contato por meio de mensagem de WhatsApp e nos disponibilizamos em oferecer mais esclarecimentos, buscando criar uma aproximação e relação de confiança com o/as professores/as. A partir disso, agendamos a realização das entrevistas. Também enviamos via e-mail, o TCLE, para que o/a professor/a pudesse assiná-lo eletronicamente e enviá-lo.

Assim, na terceira fase da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as e os seis professores/as que aceitaram o convite para compor a pesquisa. Nesta amostra, contamos com a participação de um/a professor/a de cada instituição escolar licenciados em diferentes áreas do conhecimento e que ministram aulas nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Tais entrevistas também ocorreram no espaço virtual por meio da utilização do aplicativo Microsoft Teams e a partir da autorização das e dos docentes foram gravadas para favorecer o processo de transcrição e análise dos dados. Tendo como referência o roteiro de entrevista (Apêndice 2), as pessoas foram convidadas a relatar a prática avaliativa vivenciada no interior da escola do campo, em um movimento de olhar para o trabalho da instituição como um todo e a sua própria ação como docente da instituição.

Para a realização dessas entrevistas, nos valemos das orientações de Laville e Dionne (1999), as quais destacam que na entrevista semiestruturada o/a pesquisador/a apresenta oralmente um conjunto de perguntas previamente elencadas, mas que ao longo da entrevista podem-se acrescentar perguntas de esclarecimentos.

Os autores destacam ainda que essa modalidade de entrevista apresenta como vantagem a flexibilidade, característica que permite “[...] um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes bem como de suas representações, de suas crenças e valores[...]” (Laville; Dionne, 1999, p. 189).

Considerando que essa técnica não permite a padronização de respostas, fomos interagindo com as e os interlocutores de forma respeitável e amistosa, cuidando para que o/a entrevistado/a revelasse o essencial, preservando a sua espontaneidade e o caráter pessoal das suas respostas. Assim, fomos apresentando perguntas que nos permitissem identificar as razões imediatas do fenômeno investigado, ou seja, as explicações de cada

docente para a construção da sua prática avaliativa. Esse movimento nos permitiu conhecer, apreender as crenças, os valores, as emoções e os referenciais teóricos que sustentam o fazer avaliativo dos/as profissionais participantes.

Concluída a realização das entrevistas semiestruturadas com os/as gestores/as e com o/as professores/as, passamos às análises dos dados coletados utilizando a análise de conteúdo. Para Laville e Dionne (1999), a análise de conteúdo

[...] não é um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Ela constituiu, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação – alguns diriam reconstrução do sentido – de um conteúdo. Assim, pode-se, no máximo, descrever certos momentos dele, fases, que na prática, virão às vezes entremear-se um pouco, etapas no interior das quais o pesquisador deve fazer prova da imaginação, de julgamento, de nuances, de prudência crítica (Laville; Dionne, 1999, p. 216).

Assim, em um movimento circular, fomos vivenciando algumas etapas para reconstruir o sentido das narrativas coletadas. Iniciamos com a fase preparatória, de caráter exploratória, organizando as transcrições das entrevistas, constituindo assim o *corpus* da pesquisa que seria submetido à interpretação. Nesse movimento de pré-análise, fomos explorando o material e tomando as primeiras decisões sobre como iríamos decompôr e recompor, “a fim de fazer surgir a sua significação” (Laville; Dionne, 1999, p. 216).

Numa segunda fase, iniciamos a exploração sistematizada dos dados coletados, procedendo ao recorte dos conteúdos em elementos, que em função de seus significados, poderíamos posteriormente agrupar em categorias. Esses recortes deram origem às nossas unidade de análise, ou seja, a fragmentos do conteúdo que possuíam um sentido completo (Laville; Dionne, 1999).

Conforme apontam Laville e Dionne (1999), o recorte mais simples de se fazer é por meio da localização de palavras, frases ou ainda expressões que podem ser facilmente delimitadas. Entretanto, dada a natureza da nossa investigação, optamos nesse momento por construir unidade de análise temática, pois

[...] a pesquisa dos temas pode melhor aproximar o pesquisador do sentido do conteúdo pois ele se vê obrigado, mais do que com os fragmentos que dependem da estrutura lexical ou gramatical, a construir unidades de análise a partir de sua compreensão desse conteúdo (Laville; Dionne, 1999, p. 217).

Uma vez localizadas as temáticas presentes nos enunciados dos participantes, foi possível definirmos duas categorias analíticas, concepções e práticas avaliativas, para proceder ao exaustivo trabalho de categorização dos dados. Nos dizeres de Laville e Dionne (1999):

[...] o recorte de conteúdos constitui uma das primeiras tarefas do pesquisador após a fase preparatória. A definição das categorias analíticas, rubricas sob as quais virão a se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido, é outra tarefa que se reconhece como primordial (Laville; Dionne, 1999, p. 219).

Assim, para categorizar os dados foram necessárias novas leituras e exploração aprofundada das narrativas de forma que pudéssemos reconstruir o sentido dos conteúdos e classificá-los de maneira que favorecesse a construção do significado por meio da análise e interpretação.

Na perspectiva de Bardin (2011), a análise de conteúdo articula o rigor científico e a fecundidade da subjetividade. Assim, utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, objetivando a interpretação, ou seja, a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção da própria mensagem. Desta forma, no seu esforço interpretativo, o pesquisador assemelha-se a um arqueólogo, pois

[...] trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são as manifestações de estado, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio (Bardin, 2011, p. 45).

Para conduzirmos a análise e interpretação do conteúdo categorizado, adotamos a abordagem qualitativa da pesquisa em educação. Nesse movimento buscamos triangular as narrativas dos gestores/as e dos/as professores/as com nosso referencial teórico. Consideramos que essa triangulação nos permitiu alcançar uma visão mais ampla do objeto investigado, haja vista que se trata da prática avaliativa vivenciada no interior das escolas inseridas em territórios rurais, com intuito de compreender qual práxis-avaliativa vem sendo construída nestes espaços educativos. Trata-se de um objeto do conhecimento que não pode ser apreendido e analisado a partir de um único enfoque, pois não é neutro

ou inerte, mas sim imbuído de significações e relações construídas pelos participantes da pesquisa (Chizzotti, 1991).

2.5 O Levantamento bibliográfico

Para que a produção do conhecimento sobre um determinado objeto de investigação possa avançar e de fato contribuir com a transformação da realidade, é necessário o levantamento das pesquisas já realizadas. É relevante mapear o conjunto de informações e resultados já obtidos, conhecendo as diferentes perspectivas investigadas, os estudos priorizados, identificando suas lacunas e/ou contradições. Conforme salienta Silva (2019, p. 19), “a pesquisa bibliográfica, como procedimento metodológico importante na produção do conhecimento é capaz de gerar novas interpretações e elaborações da realidade”. Desta forma, no movimento inicial da pesquisa, buscamos identificar o que dizem os estudos sobre avaliação da aprendizagem na Educação do Campo.

O movimento da pesquisa bibliográfica envolve leituras em diferentes níveis de complexidade. Inicia-se com leitura de reconhecimento bibliográfico, passando pela leitura exploratória e seletiva até alcançar a leitura crítica e interpretativa. Assim, fomos por meio dessas diferentes formas de leitura garimpando dissertações e teses que abordassem nosso objeto de conhecimento, a fim de responder aos objetivos da pesquisa, (re)interpretando as ideias dos autores a partir do nosso olhar e do problema de pesquisa (Silva, 2019).

Para tal, realizamos um levantamento junto ao Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes com o objetivo de mapear a produção acadêmica sobre a prática avaliativa nas escolas inseridas no campo nos últimos onze anos, ou seja, no período de 2010 a 2021.

Nosso olhar de pesquisadora buscou compreender como a temática avaliação da aprendizagem vem sendo tratada nas pesquisas que investigam a Educação do Campo. Especificamente, buscamos identificar o que essas pesquisas revelam sobre a prática avaliativa desenvolvida neste contexto.

A escolha pelo recorte temporal justifica-se por ser relevante identificar o que a pesquisa educacional vem produzindo após a consolidação da Educação do Campo²²

²² Compreendemos a Educação do Campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2011) como um paradigma que nasce no contexto da defesa por uma educação popular, amplamente vivenciado na década de 1990 pelos

como um paradigma de educação popular comprometido com o direito à educação da população campesina, no sentido de compreender como ela tem contribuído para o desenvolvimento de uma nova cultura avaliativa nas escolas do campo.

Além do recorte temporal, elegemos também um recorte epistêmico, interessando-nos em analisar, em específico, os trabalhos que tivessem como objeto de estudo a avaliação da ou para as aprendizagens, especificamente voltada para o acompanhamento e aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, o processo de identificação das pesquisas científicas que tratam da temática, a prática avaliativa nas escolas inseridas no campo evidenciou a insuficiência de estudos nesse contexto, conforme aponta a tabela 1.

Tabela 1: Busca conjugada de descritores: Avaliação da aprendizagem e Educação do Campo

Ano da produção	Catálogo da Capes Dissertações	Catálogo da Capes Teses	Total
2013	01	00	01
2014	01	00	01
2018	00	01	01
Total	02	01	03

Fonte: Base de Dados Abertos da Capes, 2021. Organizado pela autora.

Embora em separado essas duas áreas temáticas, avaliação da aprendizagem e Educação do Campo são objeto de estudo de muitos trabalhos científicos e ocorrem de forma conjugada. Entretanto, encontramos apenas três trabalhos de pesquisa nos últimos onze anos. As buscas realizadas no catálogo de dissertações e teses mostraram que ainda há um longo caminho a percorrer nas pesquisas quando o objetivo é associar avaliação da aprendizagem e Educação do Campo.

Tais resultados apontam para a potência de pesquisar essa articulação, uma vez a investigação sobre prática avaliativa vivenciada nas escolas inseridas em territórios rurais pode indicar possibilidades de como usar as informações oriundas do processo de

movimentos sociais, em especial o MST, em prol de uma educação de qualidade para as pessoas que vivem no campo. Tal concepção rompe com a ideia de Educação Rural, presente na história da educação de nosso país, marcada por uma visão preconceituosa do campo e de seus sujeitos. No paradigma da Educação Rural, o campo é visto como um território atrasado em relação à cidade e as pessoas que ali vivem e trabalham são concebidos/as como incultos, alguém para os/as quais basta uma educação de menor qualidade.

avaliação para o planejamento e replanejamento do trabalho escolar, colocando a escola e as e os sujeitos do ensino-aprendizagem como protagonistas do processo de avaliação, tendo como parâmetro o projeto político pedagógico de cada instituição (Záquia, 2020).

Desta forma, para prosseguir na tarefa de mapear a produção do conhecimento correlata ao nosso objeto de interesse, realizamos uma segunda busca, agora por meio de descritores separados: avaliação da aprendizagem primeiramente e, depois, Educação do Campo. Buscamos identificar as dissertações de mestrado e as teses de doutorado produzidas no período de 2010 a 2021.

Tabela 2: Número de teses e dissertações agrupadas por assunto

Ano	Avaliação da Aprendizagem			Educação do Campo		
	Mestrado	Doutorado	Total	Mestrado	Doutorado	Total
2010	18	4	22	24	07	31
2011	12	3	15	29	07	36
2012	17	0	17	26	07	33
2013	13	0	13	62	13	75
2014	16	2	18	53	19	72
2015	20	2	22	76	19	95
2016	17	2	19	75	15	90
2017	16	0	16	91	23	114
2018	16	3	19	94	25	119
2019	22	6	28	97	22	119
2020	10	3	13	43	23	66
2021	7	-	7	35	13	45
Total	184	25	209	705	193	895

Fonte: Base de Dados Abertos da Capes, 2021. Organizado pela autora.

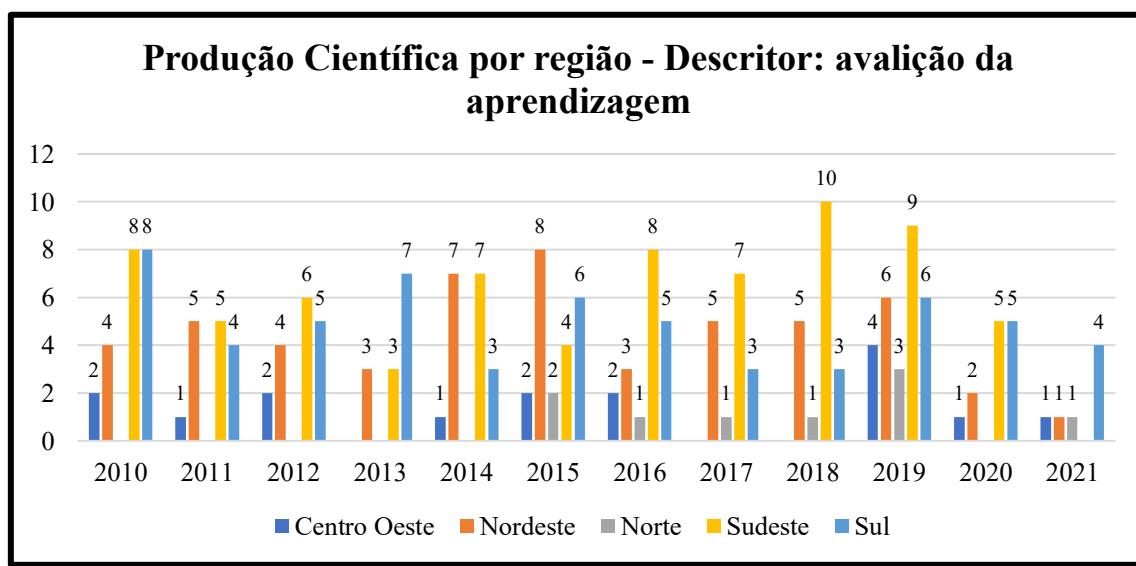
Ao comparar a produção científica das duas áreas que se entrelaçam na nossa investigação, fica notório o destaque que a Educação do Campo vem assumindo na segunda metade da última década. Vale a pena observar que no recorte temporal em questão, 184 dissertações de mestrado e 25 teses de doutorado foram publicadas sobre avaliação da aprendizagem, enquanto a Educação do Campo apresentou 705 dissertações de mestrado e 193 teses de doutorado.

Observando o quantitativo crescente de dissertações e teses sobre a Educação do Campo, constatamos que a área está em franco crescimento na pesquisa educacional.

Entretanto, o número reduzido de dissertações e teses encontradas na base de dados da Capes que discutem a avaliação da aprendizagem na Educação do Campo nos leva a refletir sobre a produção científica acerca da avaliação: será que já conseguimos respostas aos desafios acerca do direito à aprendizagem dos/das estudantes que frequentam as escolas inseridas no campo? Ou ainda, os fundamentos presentes nas diferentes pesquisas que abordam a avaliação de forma geral, em diferentes contextos e fases da educação, são suficientes para compreendermos as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas inseridas em territórios rurais?

Quando buscamos mapear os territórios em que essas produções acontecem, identificando regiões que se destacam na produção científica dessas duas áreas, temos os seguintes indicadores:

Gráfico 5 – Produção Científica por região – Descritor: avaliação da aprendizagem

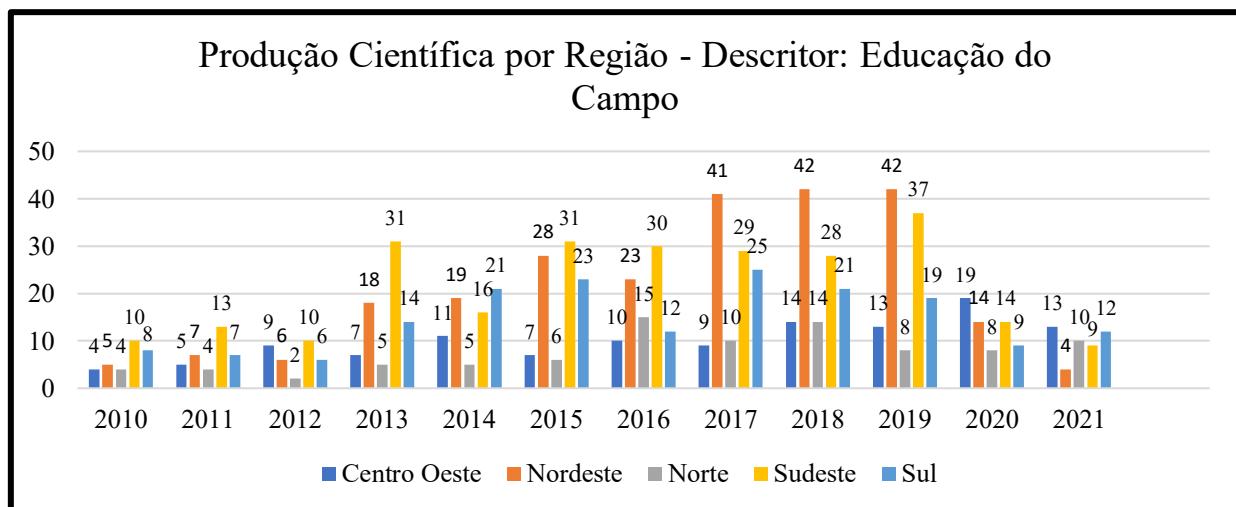


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Observamos uma concentração de pesquisas sobre avaliação da aprendizagem na região sudeste, a qual responde por 73 produções, na região sul, com 59 produções e na região nordeste com 54 produções. Já as regiões centro-oeste e norte apresentam pequena expressividade, concentrando apenas 15 e 8 trabalhos respectivamente. Provavelmente o destaque dessas três regiões se vincula à expressiva existência de grupos de pesquisas sobre avaliação educacional presentes em instituições de ensino superior em ambas as regiões.

Um levantamento de dados junto ao diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq), pela palavra exata “avaliação educacional”, no ano de 2021, identificou a presença de 22 grupos de pesquisas sobre esse tema, dos quais destacamos as instituições: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade do Pará (UFP) e Instituto Federal do Federal do Piauí (IFPI), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Sabe-se que os grupos de pesquisas são fundamentais para a formação de novos pesquisadores, pois influenciam diretamente na escolha do objeto de estudo, incitando o desenvolvimento de pesquisas vinculadas à temática.

Gráfico 6 – Produção Científica por Região – Descritor: Educação do Campo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Uma primeira análise revela que a região sudeste, com 260 estudos, a região nordeste, com 251 estudos e a região sul, com 178 estudos, concentram o maior número de pesquisas sobre a Educação do Campo. Por sua vez, as regiões centro-oeste, com 114 estudos e a região norte, com 92 estudos, vem apresentando contínuo interesse pela temática, ainda que respondam por um número menor de produção.

Segundo Souza (2020),

[...] identifica-se a tendência no crescimento das pesquisas em Educação do Campo fora do eixo Centro-Sul do País, embora a maior parte dos programas da área da Educação esteja concentrada nele. As marcas da agricultura familiar e camponesa são expressivas em todo o Brasil, particularmente nas três regiões em que tem havido ampliação das pesquisas. Nelas, também, houve crescimento dos grupos de pesquisas e dos programas governamentais vinculados ao PRONERA e PROCAMPO, com instituições liderando projetos-piloto e, posteriormente, consolidando cursos regulares em diversas áreas do conhecimento para beneficiários da reforma agrária, agricultores familiares, ribeirinhos, povos das florestas, entre outros (Souza, 2020, p. 07).

Assim, ao realizarmos um levantamento de dados junto ao diretório de grupos do Cnpq, com a expressão “Educação do Campo”, no ano de 2021, identificamos a presença de 59 grupos de pesquisas da área da educação em todo o território brasileiro, o que nos ajuda a compreender o crescimento dos estudos na área. Dentre os vários grupos existentes, destacam-se as instituições: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Tuiuti, Centro-oeste – Universidade de Brasília – UNB e Norte – Universidade da Paraíba – UFPB, as quais têm sido responsáveis por alavancar a produção do conhecimento na área, respondendo por um expressivo número de dissertações e teses (Souza, 2020).

De toda a produção científica localizada nas duas áreas de conhecimento, optamos por selecionar as teses que foram produzidas nos últimos cinco anos para um mapeamento dos temas abordados, seguindo a metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Essa escolha justifica-se pelo fato de que, ao levantarmos as duas áreas de conhecimento que se entrelaçam nesse estudo investigativo, obtemos um número de produções que inviabilizam um tratamento mais cuidadoso. Além disso, consideramos que as pesquisas em nível de doutorado, em função do tempo, metodologia utilizada e resultados alcançados, conseguem materializar de forma mais expressiva os avanços e as lacunas na produção científica, tornando-se mais relevantes para a construção do estado do conhecimento na área.

Ao analisarmos o conjunto das teses sobre avaliação da aprendizagem produzidas no período de 2015 a 2021, encontramos 25 produções que estudam as temáticas.

Tabela 3: Enfoques presentes na pesquisa sobre avaliação da aprendizagem nas teses

Temas	Quantidade
Avaliação da aprendizagem na educação especial	03
Avaliação da aprendizagem na formação de licenciandos	03
Avaliação da aprendizagem no ensino superior	02
Curriculum, concepções e práticas de avaliação da aprendizagem	14
Políticas de Avaliação	03
Total	25

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É interessante observar que a relação entre currículo, concepções e práticas de avaliação na educação básica desperta interesse por parte das e dos pesquisadores, respondendo pelo total de quatorze trabalhos investigados. Nesse eixo temático, as pesquisas buscam compreender a relação entre as concepções expressas no currículo, as declaradas por estudantes e professores/as e as práticas utilizadas para avaliar a aprendizagem dos estudantes. Dentre esses trabalhos, apenas um elegeu como lócus da investigação o ensino fundamental, buscando compreender em que medida as práticas de professores/as relacionadas à avaliação da aprendizagem são marcadas por questões raciais. Já os demais buscam investigar essa relação no contexto do ensino médio.

Três trabalhos pesquisam a avaliação da aprendizagem no contexto da educação especial, sendo dois que investigam o uso de tecnologias na avaliação da aprendizagem de estudantes público da educação especial e um que estuda as condições avaliativas de acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio-Enem, as quais contribuem para o debate acerca da necessidade de assegurar o direito à uma educação inclusiva.

Observamos ainda a presença de pesquisas no cenário da educação superior, sendo que três investigam as práticas de avaliação vivenciadas por licenciandos e licenciandas e o seus impactos na sua formação como futuros professores/as, das quais dois investigam a percepção de estudantes acerca da avaliação vivenciada em curso de Pedagogia na modalidade à distância e um focaliza práticas de avaliação desenvolvida em cursos bacharelados, evidenciando a centralidade da temática na formação profissionais da área do Direito.

Chama-nos a atenção o fato de apenas um trabalho tomar o ensino fundamental como lócus de pesquisa, justamente por sabermos que essa etapa da escolarização concentra grandes desafios para a política educacional, em especial, nas regiões rurais. As taxas de rendimento escolar no Ensino fundamental no Brasil, divulgadas no censo de 2019, indicam que a taxa de taxa de reprovação é 5,6% na zona urbana e 8,6% na área

rural e que as taxas de abandono escolar indicam 1,0% na zona urbana e 2,3% na rural (Inep, 2022).

Esses dados evidenciam que se a universalização do acesso a essa etapa da escolarização já não é visto como um grande desafio do nosso sistema educacional, a regularização do fluxo de aprendizagem e permanência dos estudantes dentro da escola constitui-se desafio premente que torna a avaliação da aprendizagem na Educação do Campo uma temática que pesquisadores precisam se dedicar, evidenciando a importância e a originalidade da nossa investigação.

Sobre a produção do conhecimento em Educação do Campo, a Tabela 4 apresenta os temas predominantes, tomando por referência os títulos e resumos das 193 teses de doutorado que elegem essa modalidade de educação como lócus de investigação.

Tabela 4: Enfoques presentes na pesquisa sobre Educação do Campo

Temas	Total de Pesquisas
Concepções de infância e protagonismo infantil na Educação do Campo	06
Curriculum e práticas pedagógicas na Educação do Campo	16
Curriculum, Avaliações e Educação do Campo	04
Educação ambiental e prática pedagógica na Educação do Campo	06
Educação Especial no campo	14
Escola do Campo e representações sociais	04
Escolas Multisseriadas e o ensino aprendizagem no campo	08
Formação Continuada de professores	17
Juventudes e Educação do Campo	04
Livro didático do PNLD do campo	07
Narrativas e Práticas de Letramento na Educação do Campo	07
Pedagogia da Alternância	09
Pesquisa científica sobre a Educação do Campo	02
Políticas de formação docente /Licenciatura em Educação do Campo	43
Políticas Públicas e Gestão da Educação do Campo	25
Projeção na Educação do Campo	04
Sociedade, Trabalho, Movimentos sociais e Educação do Campo	17
Total	193

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse movimento de produção conhecimento, observa-se a presença de uma multiplicidade de temas. Muitas pesquisas enfatizam a dimensão macro da Educação do Campo, focalizando nos aspectos históricos, sociais e políticos, na tentativa de

compreender a dinâmica social em defesa da Educação do Campo, em especial pelos movimentos sociais.

Um outro eixo volta seu olhar para as políticas públicas na área, em especial na formação de professores/as, as quais respondem pela maior produção de estudos na área. Já um número menor de estudos concentra-se no eixo que se relaciona diretamente com a organização do trabalho pedagógico, investigando temáticas como: concepções de professores e professoras, prática pedagógica e currículo.

Salientamos que das teses selecionadas apenas uma investiga explicitamente a relação entre currículo, Educação do Campo e avaliação, com ênfase na relação entre avaliação de sistema e avaliação da aprendizagem, conforme já destacado.

Essa primeira análise nos permite constatar que a prática avaliativa desenvolvida nas escolas inseridas no campo não tem sido o foco das pesquisas educacionais, o que não colabora com a transformação da realidade de muitas escolas do campo, as quais revelam um grande distanciamento entre aquilo que está proposto para a Educação do Campo na política educacional e aquilo que de fato é assegurado para a população campesina.

A fim de construir um corpus de conhecimento que nos permitisse de fato contribuir com a discussão sobre a prática avaliativa nas escolas inseridas em territórios rurais, buscamos explorar os trabalhos científicos que mais se aproximaram do nosso objeto de estudo. Para tal, nosso olhar de pesquisadora foi norteado pelas seguintes indagações: Quais os enfoques priorizados nesses trabalhos? Quais as abordagens metodológicas utilizadas? Quais as contribuições e relevância dessas pesquisas para a transformação da práxis-avaliativa nas escolas do campo?

As três pesquisas localizadas dentro do recorte temporal e epistêmico que tratam especificamente da avaliação da aprendizagem na Educação do Campo abordam os seguintes enfoques: as concepções de avaliação dos professores das escolas rurais; A prática avaliativa em turmas multisserieadas; Currículo, avaliação sistêmica e avaliação da aprendizagem.

Dada a relevância desses trabalhos para construir o estado de conhecimento sobre nosso objeto de estudo, apresentaremos a seguir um quadro analítico que nos permite mapear os avanços e as lacunas que essas três pesquisas científicas apresentam sobre a temática.

Quadro 3: Quadro Analítico da Produção Científica. Avaliação da Aprendizagem na Educação do Campo

Ano	Autora	Título	Tipo de produção	Palavras Chaves
2013	Denise Xavier Torres	Concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais	Dissertação de Mestrado	Estudos pós-coloniais. Educação do Campo. Avaliação da aprendizagem.
Objetivos		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.		
Metodologia		Pesquisa qualitativa com base nos estudos pós-coloniais, desenvolvida em 04 escolas rurais do município Caruaru-PE. Os sujeitos da pesquisa foram oito professoras, duas de cada escola selecionada, e cinco sujeitos que possibilitaram fazer a contextualização do campo de pesquisa. A coleta de dados se deu através de questionários de identificação e de entrevistas semiestruturadas. No tratamento e na análise dos dados foram utilizados a técnica de Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 2004 apud Torres, 2013, p. XX).		
Resultados		O estudo aponta 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 Hegemônica		
2014	Mayra da Silva Corrêa	A prática avaliativa no ciclo da infância: um estudo em escolas multisseriadas	Dissertação de Mestrado	Avaliação da aprendizagem. Ensino-aprendizagem. Educação do campo. Ciclo de formação. Multissérie.
Objetivos		a) Identificar quais as concepções de avaliação estão presentes nas práticas avaliativas das professoras de duas escolas rurais multisseriadas paraenses; b) Refletir sobre os instrumentos avaliativos (provas, pareceres escritos do desempenho dos alunos, trabalhos individuais e em grupos realizados pelos 20 alunos) com seus respectivos critérios presentes nas práticas dos professores de duas escolas rurais multisseriadas paraenses; c) Analisar as práticas avaliativas e sua relação com os documentos normativos do ciclo da infância 1, dos professores de duas escolas rurais multisseriadas paraenses.		
Metodologia		Pesquisa qualitativa desenvolvida duas escolas paraenses localizadas na Ilha de Cotijuba e Paquetá. Os sujeitos foram duas professoras que atuam do 1º ao 3º do ensino fundamental. A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada, observação in loco e Registro fotográfico das ações didáticas.		
Resultados		O estudo apontou que as professoras: 1. Revelaram uma avaliação tradicional em sua prática de ensino; 2. Registraram, com pouca clareza, o desempenho dos alunos em seus pareceres avaliativos e 3. Utilizaram, na maioria das vezes, o livro didático como recurso principal de ensino na escola. Embora as professoras demonstrem dificuldades em seus registros de avaliação nas suas práticas pedagógicas, elas: 1. Buscaram valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e se esforçaram para desempenhar uma avaliação contínua, utilizando diferentes parâmetros como formas de conhecer o nível de aprendizagem individual e coletivo dos alunos; 2. Utilizaram a prova como instrumento para redimensionar suas práticas docentes e 3. Enfatizaram as dificuldades dos alunos durante o processo de avaliação. Observou-se também que há: 1. Carência de materiais didáticos para desenvolver o ensino; 2. Dificuldades nas		

<p>formas de avaliar os alunos em sala de aula, devido à pouca formação que possuem e 3. Falta de acompanhamento e orientação pedagógica que ajude a melhorar suas práticas cotidianas. Dadas às carências observadas neste cenário, sugeriu-se algumas medidas mitigadoras, sendo que se considerou essencial para reverter este quadro a formação continuada dos docentes.</p>				
Ano	Autora	Título	Tipo de produção	Palavras Chaves
2018	Denise Xavier Torres	Tensões entre avaliações e Educação do Campo: disputas nas fronteiras da validação do currículo	Tese de Doutorado	Educação do Campo Currículo Estudos Pós-coloniais Ecologia de Saberes
Objetivos		<p>a) Identificar as finalidades e os conteúdos da Política Curricular Nacional para a Educação do Campo e da política nacional de avaliação e suas aproximações e distanciamentos como os paradigmas da Educação do Campo;</p> <p>b) Identificar as finalidades e os conteúdos da avaliação da aprendizagem, suas aproximações e distanciamentos com os paradigmas da Educação do Campo;</p> <p>c) Analisar as aproximações e distanciamentos entre as finalidades e os conteúdos presentes na Política Curricular Nacional para a Educação do Campo, na política nacional de avaliação e na avaliação da aprendizagem e sua relação com os paradigmas da Educação do Campo.</p>		
Metodologia		Abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais (Maldonado-Torres, 2007), que questionam a não-neutralidade da hierarquia entre sujeitos, territórios e epistemes. O campo de pesquisa são duas escolas situadas no território campesino do município de Caruaru –PE. Os sujeitos que colaboraram foram: profissionais da secretaria de Educação, representante do MST, merendeiras das escolas e duas professoras. Além disso, foram utilizados análise de documentos referentes à legislação para a Educação do Campo e para a Avaliação de Sistemas, além do Documento base da ANA e instrumentos cedidos pelas professoras. A análise dos dados se deu através da Análise de Conteúdo, via análise temática (Bardin, 2011).		
Resultados		Os resultados demonstram a presença de uma tensão na validação dos paradigmas. Por um lado, temos a pressão seletiva e reguladora (Gimeno-Sacristán, 1998) da política nacional de avaliação que estabelece as hierarquias de excelência (Perrenoud, 1999) fundadas no conhecimento-regulação (Santos, 2010), fortalecendo ações da colonialidade do saber (Quijano, 2010) e fazendo com que a diferença seja suprimida na ideia de Política de Identidade (Mignolo, 2008), o que corrobora a validação do Paradigma Funcional da Educação do Campo De colonial (Silva, 2015). Por outro lado, a tensão se estabelece na ruptura proposta na política nacional para Educação do Campo, que se inscreve como identidade na política e promove a desobediência epistêmica, fundada numa ecologia de saberes que considera o conhecimento-emancipação como chave mestra para garantia de processos de escolarização comprometidos com a radicalização e com a consciência crítica (Freire, 1967).		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise do quadro 3 indica que as duas produções em nível de mestrado, desenvolvidas por Torres (2013) e Corrêa (2014), ainda que tenham dado uma grande contribuição à discussão sobre avaliação da aprendizagem na Educação do Campo, constituindo-se em estudos qualificados, apresentam como resultados a preponderância de concepções e práticas avaliativas de caráter tradicional nas escolas rurais.

A dissertação de mestrado de Torres (2013) contribuiu para uma aproximação com nosso objeto de estudo, pois apresenta uma discussão sobre as concepções e práticas avaliativas de professores/as que atuam em áreas rurais no município de Caruaru – PE. A investigação é desenvolvida à luz dos Estudos Pós- Coloniais Latinos-Americanos, os quais oferecem:

subsídios para questionarmos o processo de colonização ao qual fomos submetidos, questionando as bases que sustentaram/sustentam o processo de dominação política, econômica e cultural e epistêmica ocorridos desde o século XV (Torres, 2013, p. 26).

Na organização deste trabalho, a autora apresenta uma discussão sobre a trajetória da educação ofertada aos povos do campo, o que nos levou a perceber que esse atendimento escolar foi marcado por diferentes etapas. Inicialmente, uma Educação Rural hegemônica que produziu o silenciamento dos povos do campo; a Educação Rural contra hegemônica que evidenciou o período de lutas políticas vivenciadas em prol de assegurar o direito à educação que buscasse romper com a condição de inferioridade cultural que os povos do campo foram submetidos e, por último, a Educação do Campo, que corresponde à luta dos povos do campo para reivindicar uma educação que contemple as suas especificidades e diferenças.

A análise dos dados realizada por Torres (2018) aponta para uma preponderância da concepção tradicional de avaliação, a qual se articula ao paradigma da educação rural, o que dificulta a materialização de práticas avaliativas que materializam os anseios e necessidades dos povos do campo. Entretanto, a autora destaca que mesmo partindo dessa concepção, as professoras se “posicionam no enfrentamento dessa concepção, revelando a fluidez que reveste as práticas sociais” (Torres, 2018, p. 229).

Trata-se de um estudo significativo porque apresenta uma triangulação entre a avaliação da aprendizagem e a Educação do Campo, contribuindo para interpretarmos as formas como a avaliação da aprendizagem vem sendo desenvolvida nos espaços rurais, o que pode favorecer a elaboração de políticas públicas que fomentem a Educação do Campo.

A investigação de Corrêa (2014) focalizou a prática avaliativa de duas professoras que atuavam no primeiro ciclo da infância em duas escolas rurais multisseriadas da rede de ensino Paraense. O estudo analisa a formação, a prática pedagógica e a avaliação

desenvolvida pelos docentes que atuam nestes espaços de ensino, revelando as vozes de professores/as que vivenciam este tipo de ensino.

Colaborou para uma aproximação com o nosso objeto de estudo ao apresentar o cenário de lutas e conquistas da Educação do Campo, discutindo experiências educativas que ocorrem em escolas multisserieadas. Entretanto, apresenta uma análise de dados em caráter mais incipiente, evidenciando a presença de concepções e práticas de avaliação de caráter mais tradicional no contexto investigado.

Já a pesquisa de doutorado, também produzida por Torres (2018), revela o aprofundamento sobre a temática que a pesquisadora construiu e indica com mais vigor e ênfase e a possibilidade de transformação das práticas avaliativas no contexto da escola do campo.

A autora parte da indagação sobre os paradigmas da Educação do Campo, se são validados em âmbito nacional e local, na política de currículo, na política de avaliação de sistemas e na avaliação da aprendizagem em escolas campesinas. Esta pesquisa constitui-se em leitura potente para nossa revisão bibliográfica, pois nos aproximou da discussão das relações entre as políticas públicas de currículo e avaliação de sistema e suas relações com a avaliação da aprendizagem, o que favoreceu a ampliação do olhar para as práticas avaliativas desenvolvidas em territórios rurais.

Triangulando as temáticas currículo, Educação do Campo, avaliação da aprendizagem e avaliação de sistema em um trabalho inédito, a autora evidencia que nenhuma política educacional, seja de currículo, seja de avaliação e Educação do Campo, são implementadas sem tensões, sem disputas.

Assim, se por um lado temos uma política de currículo e avaliação fundadas nas premissas coloniais de conhecimento, regulação e hierarquias de saberes, que negam a produção de conhecimento por parte da população campesina, por outro temos uma política educacional para Educação do Campo produzida coletivamente, feita com os povos do campo, pesquisadores, líderes de movimentos sociais e profissionais da educação, que se compromete com uma formação crítica e emancipadora dentro das escolas do campo. Este conjunto de políticas se materializa no cotidiano das escolas e os/as professores/as desenvolvem práticas de ensino e avaliação da aprendizagem em um movimento híbrido, que ora atende aos interesses das políticas governamentais ora compromete-se com a proposta curricular da Educação do Campo. É nas frestas entre essas tensões que a pesquisadora evidencia a possibilidade de transformar as práticas educativas e, em especial, as práticas avaliativas (Torres, 2018).

Cabe destacar que o trabalho realizado no mapeamento da produção científica sobre nosso objeto de estudo constitui-se uma atividade fundante para o desenvolvimento desta pesquisa, pois oportunizou uma aproximação com discussões que circulam sobre a Educação do Campo e a avaliação da aprendizagem, apontando as possibilidades de contribuição desta pesquisa para o cenário educacional local e nacional.

Destacamos a incipiência de pesquisas voltadas para análise e compreensão da prática avaliativa nas escolas inseridas em territórios rurais e, em especial, no Ensino Fundamental II, etapa de escolarização que elegemos como *lócus* de nossa pesquisa. A pequena quantidade de investigações diretamente relacionadas ao nosso objeto de pesquisa guarda estreita relação com a recente consolidação da Educação do Campo como modalidade educacional legitimada pela política educacional brasileira. Esse fato revela que a Educação do Campo apresenta uma identidade ainda em construção e que, por maior que tenha sido o crescimento nos últimos dez anos, a área ainda requer investimento por parte do/as pesquisadores/as.

Assim, consideramos que o presente trabalho de pesquisa amplia a discussão até então desenvolvida sobre a avaliação da aprendizagem nas escolas inseridas no campo, direcionando o olhar sobre a prática avaliativa dos/as professores/as e gestores/as que atuam no ensino fundamental II, considerados nesta pesquisa como protagonistas da sua práxis educativa e, portanto, produtores de saberes.

3. EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: RUPTURAS E DESAFIOS

Cidadão

[...] Tá vendo aquele colégio, moço?
 Eu também trabalhei lá
 Lá eu quase me arrebento
 Fiz a massa, pus cimento
 Ajudei a rebocar
 Minha filha inocente
 Vem pra mim toda contente
 Pai, vou me matricular
 Mas me diz um cidadão
 Criança de pé no chão
 Aqui não pode estudar
 Essa dor doeu mais forte
 Por que é que eu deixei o norte?
 Eu me pus a me dizer
 Lá a seca castigava
 Mas o pouco que eu plantava
 Tinha direito a comer [...]

(Lúcio Barbosa / Zé Geraldo, 1992).

A canção de Lúcio Barbosa, interpretada por Zé Geraldo, ilustra com sensibilidade poética o quanto o direito à educação das classes populares sempre esteve vinculado aos interesses sociais, econômicos e políticos da nossa sociedade. Ainda que esse direito esteja assegurado na Constituição federal de 1988, bem como nas legislações que a precederam, o acesso à escola de qualidade para as classes populares ainda é marcado por vários debates (Cury, 2002).

Especificamente, quando se trata do direito à educação da população campesina, é importante destacar que ele é bastante recente na história da educação brasileira, sendo fruto das lutas dos movimentos sociais em defesa de uma educação diferenciada que respeite a cultura e as necessidades das pessoas que vivem e trabalham no campo.

Podemos afirmar que essa modalidade de educação nasce na e da contradição, do antagonismo entre as classes sociais, da luta do/as trabalhadores/as do campo pelo direito à educação. A Educação do Campo representa um fenômeno social, uma práxis educativa,

uma política pública, defensora de uma educação contextualizada, que considere a realidade, a cultura, o jeito de ser e viver das pessoas que moram e trabalham no campo.

A intenção dessa seção é apresentar o contexto socioeconômico e cultural brasileiro que engendrou o movimento de construção da Educação do Campo, evidenciando que esse paradigma se compromete com a construção de uma sociedade sustentável nas dimensões econômica, social e ambiental.

Inicialmente, é apresentada uma leitura do espaço rural brasileiro, destacando os modelos de agricultura antagônicos que contraditoriamente convivem na sociedade brasileira. Esse breve panorama sobre o campo evidencia que a diversidade, a desigualdade e as tensões econômicas, sociais e políticas marcam fortemente os diferentes espaços rurais.

Na sequência, são conceituadas a educação rural e a Educação do Campo, paradigmas distintos que sustentam a oferta da educação para a população campesina. Por fim, o capítulo culmina com o resgate das principais políticas públicas que vêm sendo propostas para que de fato a Educação do Campo se concretize, promovendo a construção de uma escola do campo no campo, uma escola que respeite as necessidades e singularidades do campesinato.

3.1 O Contexto Socioeconômico e Cultural da Educação do Campo

Para compreendermos o significado da expressão Educação do Campo faz-se necessário voltarmos nosso olhar para o campo brasileiro, compreendendo o contexto socioeconômico e cultural que engendra essa proposta.

A partir da leitura de Alentejano (2021), concebemos o campo brasileiro como espaço de moradia, trabalho, educação, desenvolvimento social, econômico e cultural, marcado pela diversidade. Os múltiplos espaços geográficos denominados rurais não podem ser caracterizados apenas em contraposição ao urbano; há um modo específico de viver e produzir a subsistência, há uma nova dinâmica no mundo rural brasileiro. É importante compreendermos que

[...] apesar das inegáveis transformações sociais, econômicas, culturais e espaciais resultantes do desenvolvimento do fenômeno urbano, o rural não deixou nem deixará de existir, apenas teve e está tendo seu significado alterado. Assim, não se trata de ver o rural como sinônimo de atraso, de agrícola, de natural, enfim de vê-lo como o oposto de uma visão estereotipada do urbano que o coloca como o *lócus* por excelência

do progresso, da modernização, da indústria e da técnica. Tais visões estereotipadas, típicas de interpretações dualistas e dicotômicas, precisam efetivamente ser superadas. [...] (Alentejano, 2021, s. p., itálico do autor).

Para Alentejano (2021), o que nos permite definir a natureza do rural são as dimensões econômica, social e espacial da relação dos atores sociais com a terra, uma vez que o espaço urbano pouco depende das relações com a terra, enquanto o espaço rural está diretamente associado à mesma, estabelecendo diversas e complexas relações.

Nos diferentes espaços rurais, as relações econômicas têm a terra como elemento de produção, reprodução e valorização. As relações sociais estabelecidas nesse espaço incorporam a dimensão simbólica, afetiva e cultural da terra e, por sua vez, as relações espaciais estão vinculadas sua ocupação, distribuição e a infraestrutura das moradias.

Assim, independente das atividades desenvolvidas, sejam elas industriais, agrícolas artesanais ou de serviços, das relações de trabalho existentes, sejam assalariadas, pré-capitalistas ou familiares e do maior ou menor desenvolvimento tecnológico, tem-se a terra como elemento que perpassa e dá unidade a todas essas relações [...] (Alentajano, 2021, s. p.).

O campo brasileiro evidencia uma multiplicidade de situações fruto das contradições campo/cidade, as quais indicam que estão em disputa dois projetos de sociabilidade radicalmente antagônicas na sociedade brasileira: de um lado, o projeto do capital, o agronegócio, que se traduz em um campo sem gente, e, de outro, o projeto das famílias campesinas, para quem a produção de alimentos e a preservação do meio se impõem como desafios cruciais para sua própria existência.

Ao avançar para o campo, particularmente nos países subdesenvolvidos, o capitalismo exacerba suas contradições uma vez que as condições históricas e materiais no espaço rural são distintas daquelas que se constituem no urbano. Por se expandir incorporando os espaços rurais à sua dinâmica, esse processo produz uma separação ainda mais brutal entre os expropriadores e os expropriados. Assim, um elevado contingente de pessoas não encontra um lugar na divisão do trabalho, nem no campo, nem na cidade. [...] Esse espaço é gerador de riqueza para alguns privilegiados, porém, esse mesmo processo gera, historicamente, sua própria contraposição e engendra as condições para sua negação (Silva, 2012^a, p. 24).

Desta forma, o campo brasileiro constitui-se cenário marcado por tensões, conflitos e lutas lideradas pelos diferentes movimentos sociais. Coletivos protagonizados

por homens e mulheres, trabalhadores/as que lutam em defesa da terra, da valorização do campo e em prol dos direitos fundamentais da população campesina. São cidadãos/ãs que respondem pela produção alimentar da sociedade brasileira e que reivindicam do Estado brasileiro o direito de produzir a vida no espaço rural com dignidade.

É fato que a percepção do campo enquanto espaço de moradia, trabalho e desenvolvimento social, econômico e cultural impõe-se como decorrência dos dilemas criados nas aglomerações urbanas. Entretanto, a essência e os sentido da valorização dos espaços rurais não estão definidos a priori, persistindo fortes tensão entre as concepções que privilegiam padrões empresariais e as que se baseiam no fortalecimento das unidades familiares de produção e na afirmação do modo de vida do camponês (Silva, 2012^a, p. 26).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020), o Brasil possui 76% da sua população residindo em espaços urbanos e 24% nos rurais. O campo brasileiro abriga um gigantesco contingente de cidadãos/ãs, aproximadamente 51.450.489 de pessoas que vivem e trabalham nesse território.²³ Seres humanos invisibilizados pelo discurso hegemônico da supremacia do urbano sobre o rural, vítimas do preconceito e da discriminação, os quais vivenciam as marcas da exclusão social, econômica e cultural, tendo os direitos fundamentais negados ao longo da história.

Os dados publicados no Atlas do Espaço Rural Brasileiro²⁴ (IBGE, 2020) indicam a presença de um Brasil rural marcado por fortes e persistentes desigualdades, sejam elas regionais, pelo tamanho do estabelecimento, pela principal atividade econômica realizada, a condição legal das terras, a taxa do pessoal ocupado ou mesmo de acordo com o sexo do produtor.

As diversas desigualdades que caracterizam o campo brasileiro são produzidas e reproduzidas pela estrutura fundiária que condiciona o território brasileiro. Tal estrutura constitui-se uma herança da sociedade escravagista que teve na expansão territorial a base de sua dominação política, econômica e social, excluindo historicamente os povos indígenas, africanos e descendentes de africanos da posse da terra.

²³ O território resulta da apropriação/denominação do espaço geográfico por uma dada relação social, pelo exercício de uma forma de poder. É a apropriação/dominação material ou imaterial do espaço geográfico que promove a sua fragmentação, cujo processo desemboca em conflitos (Pires, 2012, p. 38).

²⁴ A referida publicação do IBGE sucedeu a divulgação dos resultados definitivos do Censo Agropecuário de 2017. Embora o referido censo servia de base à grande parte dos mapas que compõem este Altas, outras fontes enriquecem a análise do espaço rural brasileiro. A obra parte, pois, do princípio de que a análise do espaço rural requer uma abordagem multidisciplinar das dimensões sociais, econômicas, ambientais, políticas e culturais que se mesclam na composição desse espaço (IBGE, 2020).

Conforme aponta Silva (2012^a), a formação social do Brasil se sustentou na trilogia: grande propriedade, monocultura e trabalho escravo. Consequentemente, temos uma tradição histórica de atividades econômicas pautadas no extrativismo e nas monoculturas para a exportação, as quais garantiram que a dinâmica do mundo rural determinasse os interesses dominantes na sociedade durante um longo período histórico.

Historicamente, o acesso à terra determinou a inserção de grupos sociais na sociedade e na estrutura política econômica brasileira e, nesse sentido, é possível dizer que a estrutura fundiária constitui um indicador e um revelador importante dos processos de apropriação da natureza e estratificação social nos territórios rurais. Ela pode ser considerada um fator chave na compreensão desta dinâmica, e pode bloquear ou favorecer o desenvolvimento rural (Croix, 1998; Boisson, 2005 *apud* IBGE, 2020, p. 46).

Torna-se importante lembrarmos que no Brasil colonial a posse da terra inicialmente foi regulamentada pela Lei de Sesmarias. Esse sistema foi criado em 1552 pela coroa de Portugal e, posteriormente, aplicado em nosso país com o objetivo atrair colonos cristãos para ocupação das terras brasileiras, os quais tinham o direito de usufruir das terras concedidas pela coroa por meio de cartas de doação (Brandão, 2009).

O fracasso desse sistema levou a instituição das Capitanias Hereditárias no período de 1532 a 1549, as quais consistiram na primeira divisão territorial do Brasil. Também por meio de cartas de doação, os donatários da terra recebiam da coroa o direito de exercerem poderes na esfera econômica e administrativa, já que eram encarregados de conceder terras aos moradores (Brandão, 2009).

Apenas em 1850 foi editada a Lei de Terras, que buscou regularizar a situação fundiária no Brasil, outorgando títulos àqueles já fixados na terra e estabelecendo que as novas aquisições de domínio em terras públicas só poderiam efetivar-se por compra e venda. Por meio desse ordenamento jurídico, o país oficialmente optou por ter a zona rural dividida em latifúndios e não em pequenas propriedades, o que influenciou fortemente os dilemas em torno da posse da terra no Brasil republicano (Brandão, 2009).

No contexto da expansão do capitalismo brasileiro, fortalecida pelo intenso processo de industrialização e urbanização, vivenciados a partir da década de 1950, temos a construção de uma representação social do campo como lugar do atraso, um espaço que precisaria ser transformado para que o Brasil pudesse alcançar o progresso. Nesse sentido, vamos acompanhar nas décadas subsequentes uma forte política estatal de incentivo à modernização do campo, conhecida como a Revolução Verde (Silva, 2012^a).

Sabemos que esse modelo hegemônico de agricultura se utiliza de uma estrutura fundiária extremamente concentrada e que vem se perpetuando ao longo da história. Os grandes latifúndios do passado hoje dão lugar aos latifúndios modernos, empresas capitalistas que investem na utilização de insumos tecnológicos e químicos, visando ao alcance da máxima produtividade das monoculturas de exportação, ampliando, assim, a lucratividade.

O campo brasileiro se pauta em um modelo agrário que tem como características uma crescente internacionalização da agricultura brasileira expressa pelo controle da tecnologia, do processamento agroindustrial e da comercialização da produção agropecuária, bem como pela aquisição de terra. São transformações recentes na dinâmica produtiva da agropecuária que tem fomentado uma crescente insegurança alimentar, e a persistência da violência, da exploração do trabalho e da devastação ambiental (Pires, 2012, p. 23).

Assim, a análise da estrutura fundiária brasileira articula-se profundamente com as relações sociais de produção e com a utilização dos recursos naturais por parte da sociedade. Uma forma de analisar a estrutura fundiária no Brasil é relacionar os estabelecimentos agropecuários com a área ocupada pelos eles (IBGE, 2020).

O Censo Agropecuário de 2017 revela estatísticas preocupantes, as quais evidenciam que o uso social da terra, como prevê o Estatuto da Terra de 1964,²⁵ ainda é um grande desafio a ser vencido em nossa sociedade. Entretanto, devemos relativizar o alcance de tal legislação, pois:

tal regulamentação não serviu, naquele momento, para atenuar os problemas subjacentes ao trabalho no meio rural, pois o instrumento jurídico, ao criar o Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural (Funrural), ao assegurar direitos à jornada de oito horas de trabalho e determinar o pagamento do salário-mínimo, ocasionou um forte desemprego, uma vez que os proprietários rurais se negavam a assumir os custos provenientes da legislação (Lima, 2018, p. 411).

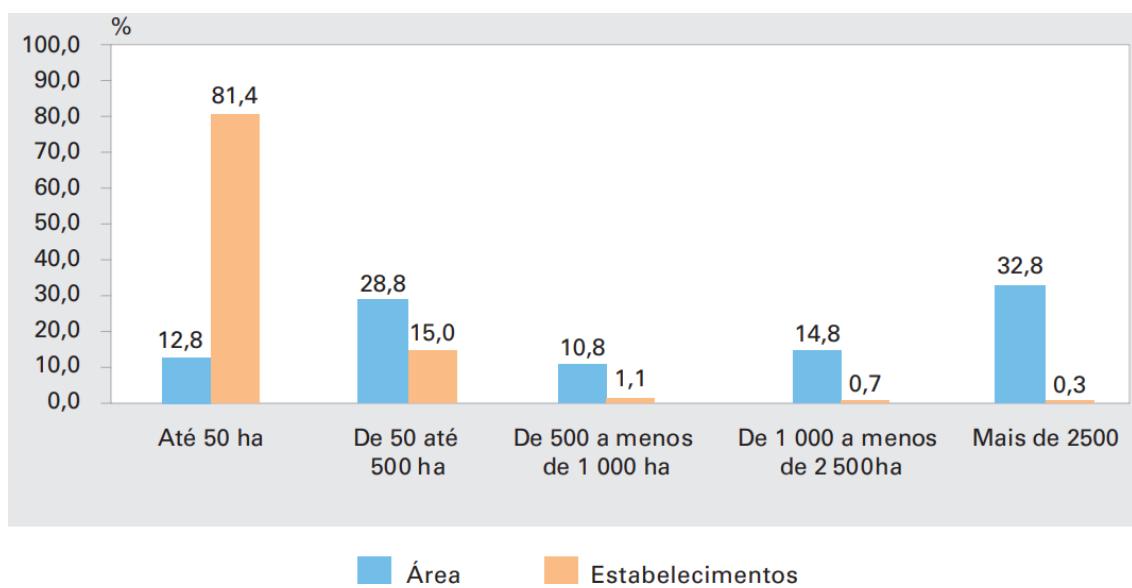
Ainda de acordo com o Censo Agropecuário (2017), o artigo 184 da constituição federal, que trata da desapropriação de imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social para fins de reforma agrária, tem sido negligenciado pelo Estado brasileiro. Cabe

²⁵ Com o Estatuto da Terra (Lei n. 4.504, de 20.11.1964), o Estado passava a garantir o direito ao acesso à terra para quem nela trabalhava, trazendo a ideia de justiça social e função social da terra. Tal estatuto deu origem a uma vasta gama de leis que regulamentam a reforma agrária, salário-mínimo, moradia rural, colonização, o uso temporário do solo, a posse e a política agrícola tributária (IBGE, 2020).

destacar que essas legislações são fundamentais para se evitar que o espaço rural seja menos desigual para os diferentes grupos sociais existentes.

O Gráfico 7 (IBGE, 2020) indica que em 2017 os estabelecimentos com menos de cinquenta hectares representavam 81,4% da quantidade total, mas ocupavam apenas 12,8% da área, enquanto os estabelecimentos com mais de 2.500 hectares representavam 0,3% do total de estabelecimentos e ocupavam 32,8% da área de estabelecimentos do país.

Gráfico 7: Distribuição da área e da quantidade de estabelecimentos rurais, segundo os grupos de áreas – Brasil – 2017



Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2017.

Isso confirma as várias denúncias feitas pelo MST, como também dos estudiosos dessa temática (Alentajano, 2022; Carvalho, 2012), ou seja, que as grandes extensões de terra estão concentradas nas mãos de poucos proprietários, o que faz com que as atividades agropecuárias de impacto na economia e no ambiente sejam predominantes desenvolvidas em pequenas propriedades, por trabalhadores/as que encontram inúmeras dificuldades. “Se por um lado, a maior quantidade de estabelecimentos permanece entre os pequenos, a porção muito inferior das áreas que eles ocupam são a expressão da concentração fundiária brasileira” (IBGE, 2020, p 50).

Na verdade,

[...] a preponderância de uma lógica de mercado na agricultura pode representar graves consequências de longo prazo, como o

deslocamento, da esfera pública para a financeira, do poder de decisão sobre a própria produção de alimentos, ou seja, a sociedade perde a capacidade de, por meio do Estado, apontar trajetórias e definir estratégias de desenvolvimento adequadas aos interesses gerais. Os requisitos postos no atual cenário são definidos pelo controle das grandes empresas sobre áreas cada vez mais extensas, controles das sementes pela manipulação genética (transgênicos) e propriedades das patentes, controle de comercialização, do financiamento e das condições técnicas de produção (Silva, 2012^a, p. 21).

Desta forma, é oportuno indagarmos para quem esse processo de modernização do campo brasileiro se concretizou de fato. Quem se beneficiou e se beneficia até hoje com o agronegócio?

Quando olhamos para os dados relativos à taxa de ocupação de pessoal nas propriedades agropecuárias, observamos que as propriedades com menos de 50 hectares abrigam mais de 70 % de pessoas ocupadas, enquanto nas propriedades acima de 2500 hectares essa taxa não chega a 5% (IBGE, 2020). Isto nos leva a constatar que os/as trabalhadores/as rurais estão empregados ou são proprietários em pequenas propriedades, em estabelecimentos que nem sempre possuem as melhores condições para a produção agropecuária e que lutam com dificuldade para manter suas atividades econômicas em espaços em que os direitos dos trabalhadores nem sempre são respeitados.

Ao analisarmos o tipo de uso que se faz das terras no campo brasileiro, constatamos que

[...] a pecuária, por sua vez, é a atividade principal dos estabelecimentos brasileiros, em especial nos maiores, seguida pela lavoura temporária. Juntas, são praticadas em mais de 80% dos estabelecimentos do País e, entre os estabelecimentos acima de 2 500 hectares, chegam a 90,0%. Na lavoura temporária, mandioca e a soja seguem retratando as desigualdades regionais do País. A primeira fortemente marcada pela produção em estabelecimentos de até 50 hectares (64,2%) e a segunda pela produção em estabelecimentos com mais de 2500 hectares (39,5%) (IBGE, 2020, p. 50).

A produção de alimentos para a população brasileira é realizada pelos pequenos produtores com até 500 hectares, os quais são responsáveis por produzirem 33,7% de arroz, 47,7% de feijão, 43,9% de batata e 91,2% de mandioca. Já as grandes propriedades (com mais de 2500 hectares) se dedicam à produção para exportação, as *commodities* agrícolas, a exemplo da soja e do café (IBGE, 2020).

Torna-se relevante destacar que o direito à alimentação é uns dos direitos subjetivos de todo e qualquer ser humano, independentemente da sua condição social.

Entretanto, na fase atual do capitalismo, caracterizado pela globalização da economia e pelos mercados financeiros, esse direito vem sendo continuamente violado. No agronegócio, o mercado de alimentos é subordinando às condições de lucro e de acumulação das empresas transacionais, o que faz com que a população pobre sofra com a falta de acesso a alimentação.

A fome de milhões de brasileiros/as é um dos mais graves problema sociais que o país precisa enfrenta, e este cenário revela uma das consequências mais nefastas produzida pelo agronegócio e nos impõe a necessidade de discutir temas como segurança alimentar e soberania alimentar.

Segurança alimentar é uma política pública aplicada por governos de diversos países que parte do princípio de que todas as pessoas têm o direito à alimentação e que cabe ao Estado o dever de prover os recursos para que as pessoas se alimentem. Para executar essa política, os governos se utilizam de diversos mecanismos: distribuição de alimentos, cestas básicas, tíquetes de refeições, instalação de refeitórios populares subsidiados, além de programas de renda mínima e de cartões para receber ajuda mensal em dinheiro [...] Soberania alimentar é o conjunto de políticas públicas e sociais que deve ser adotado por todas as nações, em seus povoados, municípios, regiões e países, a fim de se garantir que sejam produzidos os alimentos necessários para a sobrevivência da população de cada local.[...] (Stedile; Carvalho, 2012, p. 714).

A posse da terra também retrata as desigualdades que marcam o espaço rural, chegando a 90,1% nas propriedades com mais de 2500 hectares. Já

[...] o assentamento e a ocupação praticamente só existem nos estabelecimentos de até 50 hectares, 91,4% e 92,3%, respectivamente e, em especial, na Região Nordeste. Todas essas desigualdades são ainda atravessadas pela variável sexo do produtor, com os estabelecimentos dirigidos por produtores do sexo feminino ocupando menos de 10% das áreas dos estabelecimentos, ainda que em número de estabelecimentos sejam responsáveis por cerca de 18% do total, consequentemente, a média desses estabelecimentos são bem menores, de 36 hectares, quase a metade da média dos estabelecimentos dirigidos por produtores do sexo masculino (IBGE, 2020, p. 50).

A estrutura agrária que veio sendo construída ao longo dos séculos em nosso país relaciona-se diretamente com a estrutura socioeconômica brasileira. E mesmo que a população urbana seja infinitamente superior à do campo, milhões de brasileiros vivem nesse espaço e devem ter seus direitos fundamentais assegurados pelo Estado. Ramos (2001) nos alerta que

[...] há indicações da existência de uma relação muito forte entre as variáveis indicadoras do desenvolvimento humano (saúde, educação, esperança de vida etc.) e a desigualdade da distribuição da posse da terra. Cuidadosamente, observou que tal associação não significa apontar relação de causalidade e evitou utilizar o termo desenvolvimento rural, mas concluiu que a desigualdade da estrutura fundiária ‘condicionou a formação de toda a estrutura socioeconômica na microrregião, estabelecendo características (inclusive a qualidade e a distribuição da educação) que até hoje têm forte influência na taxa de mortalidade infantil e na esperança de vida ao nascer.’ (Hoffman, 2001, p. 9 *apud* Ramos, 2001, p. 149).

Nesse sentido é importante destacar a urgência de políticas voltadas para o campo que combatam as desigualdades sociais que vêm se perpetuando ao longo da história brasileira. Políticas intersetoriais que possam assegurar os direitos fundamentais, subjetivos, de todo e quaisquer cidadãos, independentemente do espaço em que vivem e trabalham.

Torna-se, pois, fundamental o regate do debate sobre a reforma agrária, trazendo para o foco da discussão o modelo de desenvolvimento econômico brasileiro, o que permitiria uma ampla reorganização do espaço no meio rural de forma a construir um território pautado nos princípios da democracia, da justiça social, da solidariedade, primando pelo bem-estar coletivo (Alentajano, 2021).

Para além da enorme e rica diversidade que caracteriza a formação social do campo brasileiro, permanece como marca da desigualdade, um largo e profundo fosso separando ricos e pobres. Porém, o mais grave é que na atualidade as condições históricas são totalmente distintas. O desenvolvimento das forças produtivas da sociedade e as conquistas civilizatórias deveriam tornar abomináveis práticas como trabalho em condições degradantes, trabalho forçado, exploração de trabalho infantil, assassinato por encomenda, fome, miséria, dependência química, exploração sexual de crianças e adolescentes. No entanto tudo isso pode ser encontrado facilmente à beira das estradas ou dos cafundós do Brasil (Silva, 2012^a, p. 21).

A produção agropecuária em nossa sociedade capitalista vem sendo desenvolvida por dois grandes grupos antagônicos: de um lado, trabalhadores rurais, os pequenos produtores, que desenvolvem a agricultura camponesa; de outro, as grandes empresas que conduzem o agronegócio.

A tensão econômica, social, política e ideológica gerada no confronto entre a lógica camponesa e a capitalista de se fazer agricultura permite sugerir que se está, desde o Brasil colonial, perante uma altercação mais ampla do que somente entre modos de se fazer agricultura: são

concepções e práticas de vida familiar, produtiva, social, cultural e de relação com a natureza que, não obstante coexistirem numa mesma formação social, negam-se mutuamente, são antagônicas entre si (Carvalho; Costa, 2012, p. 33).

Dessa forma, a expressão agricultura camponesa representa não apenas um modo diferenciado de produção agrícola, mas acima de tudo o compromisso com a terra e o espírito de coletividade que os camponeses possuem. Uma produção que ocorre em família e estende-se para uma coletividade maior, construindo um sentimento de pertença e ajuda mútua entre as unidades produtivas próximas.

Nessas terras os/as trabalhadores /as produzem alimentos para sua sobrevivência e para a comercialização, se apropriando do resultado da sua força de trabalho. Mesmo com recursos limitados, os camponeses manejam a terra para a produção agrícola, respeitando as suas condições naturais, num processo de produção fortemente marcado pelos saberes construídos no contato direto com ela, mas também com o desenvolvimento tecnológico, revelando um jeito próprio de viver e trabalhar no campo.

Dentre as características da agricultura camponesa, podemos destacar:

- 3 é orientada para a produção e para o crescimento do máximo valor agregado possível e do emprego produtivo; os ambientes econômicos hostis são enfrentados pela produção de renda independente, usando basicamente recursos autocriados e auto manejados;
- 4 como conta com recursos limitados por unidade de produção, tende a obter o máximo de produção possível por dada quantidade de recurso, sem deteriorar a sua qualidade;
- 5 com força de trabalho nem sempre abundante e com objetos de trabalho relativamente escassos, a tendência é de produção diversificada e intensiva por unidade de área explorada;
- 6 como os recursos sociais e os materiais disponíveis representam uma unidade orgânica, são apropriados e controlados por aqueles que estão diretamente envolvidos no processo de trabalho, tendo como referência um repertório cultural local historicamente constituído;
- 7 a lógica da unidade de produção camponesa é alicerçada na centralidade do trabalho, por isso os níveis de intensidade e desenvolvimento da incorporação e inovação tecnológicas dependem criticamente da quantidade e qualidade do trabalho;
- 8 o processo de produção é tipicamente fundado numa reprodução relativamente autônoma e historicamente garantida, e o ciclo de produção é baseado em recursos produzidos e reproduzidos durante ciclos anteriores (Ploeg, 2008, p. 60-61).

Torna-se explícito, pois, que a lógica da produção camponesa é completamente contrária à lógica capitalista. Enquanto a agricultura camponesa concentra sua produção

diversificada em pequenas propriedades visando a uma produção sustentável do ponto de vista ambiental, a racionalidade das empresas capitalistas agrícolas concentra sua produção em extensas propriedades por meio da monocultura, não apresentando, em geral, preocupações com tais questões, a exemplo do uso intensivo e extensivo de agrotóxicos, a intensificação dos processos erosivos e também da compactação do solo, interferindo na recarga hídrica.

O agronegócio se contrapõe à agricultura camponesa em um confronto permanente.

O campo do agronegócio é o da monocultura; da paisagem homogênea e simplificada; da produção preferencialmente para a exportação; do cultivo e criação onde predominam as espécies exóticas; da erosão genética; da tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos; da competitividade e eliminação de empregos; do decréscimo do trabalho assalariado; da concentração de riquezas, aumento da miséria e injustiça social; do êxodo rural e das periferias urbanas inchadas; do campo com pouca gente; do paradigma da educação rural e da perda da diversidade cultural (Pires, 2012, p. 25).

Já que seu objetivo é a máxima lucratividade possível, vamos observar a presença de trabalhadores/as contratados para o plantio, muitas vezes, em péssimas condições de trabalho, e uma produção que se orienta para o alcance máximo da produtividade. Com foco na exportação, utiliza-se da mecanização e artificialização da agricultura, com ênfase em insumos tecnológicos e químicos, sem se preocupar com os impactos ambientais, sociais e políticos que isso possa acarretar (Carvalho; Costa, 2012).

Entretanto, por meio da luta dos/as trabalhadores/as do campo, o espaço rural brasileiro vem sendo revalorizado e passa a ser compreendido como lugar de trabalho e moradia, espaço de convivência, a despeito do célebre desenvolvimento do agronegócio. Um território que protagoniza a luta por um modelo de desenvolvimento econômico e social digno para os brasileiros, marcado por confrontos e tensões. Nessa luta, os camponeses defendem uma produção baseada nos princípios da agroecologia e da sustentabilidade.

A agroecologia pode ser definida como o manejo ecológico dos recursos naturais com a aplicação de estratégias de ação coletiva desenvolvidas de forma participativa, “desde os âmbitos da produção e da circulação alternativas de seus produtos, pretendendo estabelecer formas de produção e consumo que contribuam para fazer frente a atual deterioração ecológica e social gerada pelo neoliberalismo (Pires, 2012 p. 28).

A agroecologia é uma proposta que surge para fazer frente ao modelo agrário imposto pelo modo de produção capitalista; assim, ela contesta o agronegócio. Para tal, utiliza-se de técnicas tradicionais de cultivo, se aproximando do modelo indígena e camponês de produção, comprometendo-se com a conservação dos recursos naturais e com a produção de alimentos sem tantos aparatos técnicos e insumos químicos.

Podendo ser considerada uma ciência, a agroecologia possui uma visão sistêmica dos diferentes sistemas agrícolas, contemplando as discussões e mobilizações políticas sobre o cuidado e defesa da vida, produção de alimentos, consciência política e organizacional. Adota como princípios básicos para a produção a

[...] menor dependência de insumos externos; conservação de recursos naturais; maximização de energia e nutrientes; manutenção de sistemas complexos e diversificados; policultivos anuais e uso sustentado da biodiversidade nativa (Pires, 2012, p. 27).

A agroecologia permite, pois, estabelecer um diálogo entre os saberes produzidos pelos povos do campo, advindos das suas práticas de cultivo da terra, da realidade em que os camponeses vivem, com o desenvolvimento científico e tecnológico. Uma interlocução entre os saberes populares e os científicos, que considera a dimensão ética e cultural (Pires, 2012).

Articula-se diretamente com os movimentos “sociais do campo que concebem a agroecologia como parte de sua estratégia de luta e enfrentamento ao agronegócio e do sistema capitalista” (Pires, 2012, p. 29).

Vivemos hoje uma crise socioambiental, fruto do modelo de relação sociedade-natureza imposto pelo capitalismo. Assim, a temática da sustentabilidade articula questões ambientais, econômicas, sociais e culturais, pois trata da forma como a sociedade vem produzindo a sua existência.

Sustentabilidade é um termo que começa a fazer parte do debate público a partir do que podemos chamar de advento da questão ambiental. Essa questão ambiental, que começa a ser anunciada nos anos 1960-1970, diz respeito à capacidade do planeta de sustentar as sociedades humanas e seu nível de consumo de materiais e energia, e a consequente produção crescente de dejetos e poluição (Silva, 2012, p. 730).

Sabemos que os ecossistemas são um conjunto integrado de recursos naturais complexos, autorregulados e auto reprodutivos e que a capacidade do planeta sustentar esses ecossistemas está diretamente ligada à forma de produção e consumo social. Em

um sistema econômico marcado pela máxima produção, a utilização de recursos naturais de forma indevida e o consumo desenfreado, a “insustentabilidade pode ser gerada quando a intervenção humana desestrutura esse processo de complexificação, auto-organização e autorreprodução dos ecossistemas” (Silva, 2012^a, p. 730).

A sustentabilidade pode ser considerada um atributo da agricultura camponesa que desenvolve:

[...] técnicas de adaptação diversificada dos ecossistemas, nos quais produção e consumo se articulam. A terra não é vista apenas como lugar de trabalho, mas território que produz vida, cultura marcada pela sociabilidade dos camponeses (Silva, 2012^a, p. 732).

Os/as camponeses/as possuem saberes da terra, saberes locais, que precisam ser respeitados e considerados, pois ao utilizarem de técnicas denominadas de tradicionais, contribuem para a manutenção de paisagens e sistemas que conservam a biodiversidade e as águas, produzindo a vida de forma sustentável (Silva, 2012^a).

É interessante destacar que, diferentemente do conceito de sustentabilidade, a expressão desenvolvimento sustentável trata-se de um discurso apropriado pelo capital na disputa ideológica, a fim de nos convencer que a forma ocidental de produzir a vida é a única via possível para alcançarmos o desenvolvimento. Um discurso falacioso que vem sendo reiteradamente proclamado pelo agronegócio, mas que, na verdade,

[...] representa hoje o modelo societário e de produção e consumo que trouxe o planeta a uma crise socioambiental sem precedentes, com o sintoma do aquecimento global constituindo-se na síntese de sua insustentabilidade. Copiar o modelo dos desenvolvidos é ir no caminho do suicídio global. Ao contrário, para salvar o nosso futuro serão os desenvolvidos que terão que repensar seu modelo e seus padrões de produção e consumo para que a espécie humana tenha viabilidade futura. Serão outras formas de relação sociedade-natureza que poderão embasar futuras sociedades sustentáveis. Muitas delas estão inscritas na diversa tradição indígena e camponesa de uso e apropriação dos ecossistemas por todo o planeta. A partir delas, é devemos desenvolver e construir um conhecimento agroecológico dialógico, uma ciência intercultural que seja ferramenta da construção de agroecossistemas sustentáveis a serviço das comunidades rurais e da sociedade como um todo (Mazzetto, 2013, p. 86).

A sustentabilidade, no âmbito do desenvolvimento sustentável, parte de uma perspectiva capitalista, na qual os elementos da natureza são tratados apenas na perspectiva utilitarista (recursos naturais), o que vai no sentido contrário da agroecologia, uma vez que ela procura extrair produtos da terra de maneira a não comprometer o

funcionamento do ecossistema, enquanto a agricultura praticada pelos grandes complexos agroindustriais, por exemplo, procura extrair o máximo possível, numa exploração intensa do solo e dos mananciais de água, exaurindo-os num curto espaço de tempo.

Constatamos, pois, que a agricultura camponesa se desenvolve no contexto da formação social capitalista e, por não estar apartada dessa realidade, sofre várias influências, pressões e ataques do capital, o qual visa a sua subalternização. Para resistir a todas essas tensões, os camponeses constroem uma identidade coletiva, marcada por formas específicas de resistência que vem ganhando destaque nas últimas décadas e impulsionando a criação de políticas públicas que garantam seus direitos, a exemplo da Educação do Campo.

3.2 Da Educação Rural à proposição da Educação Campo

Para apreendermos o verdadeiro sentido da Educação do Campo, faz-se necessário identificarmos as principais iniciativas públicas ao longo da história da educação brasileira que se incumbiram de ofertar a educação para as populações rurais. Vamos desvelar as intenções que marcaram os programas e legislações desde a Educação Rural até chegarmos à proposição e materialização da Educação do Campo.

Conforme Oliveira (2017) destaca:

Durante muitos anos a educação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo importado da educação urbana e ao mesmo tempo esteve a serviço do interesse das oligarquias rurais e das oligarquias agrário-industriais. Tal tratamento tem um fundo de descaso e subordinação em que esteve, em alguns casos ainda está, o meio rural. Desta forma muitos programas educacionais foram elaborados com intuito de acompanhar as inovações no campo político-econômico e social da sociedade brasileira no século XX (Oliveira, 2017, p. 2-3).

Com o início do processo de urbanização e industrialização no Brasil na década de 1920, observamos um crescente fluxo migratório das cidades para o campo, o que acarretou o crescimento populacional nas áreas urbanas e graves problemas sociais e políticos. Esta nova realidade exigiu que o Estado passasse a se preocupar com a oferta da escolarização para as classes populares, uma vez que a procura por educação não vinha apenas da aristocracia cafeicultora e a oligarquia agrária, mas também da burguesia em ascensão (Oliveira, 2017).

Surge, então, o movimento denominado Ruralismo pedagógico, que tinha como intenção fixar as pessoas do campo no campo, a fim de evitar o crescimento populacional desorganizado das cidades. Tal movimento é vivenciado no contexto de transformação de uma sociedade agrária para uma urbana e industrial e configurou-se como estratégia dos governos para impedir o esvaziamento do campo e, por conseguinte, enfraquecer o poder exercido pelos proprietários de terra. Portanto, está atrelado aos interesses e ao processo de modernização da agricultura implementado no nosso país (Rossato; Praxedes, 2015).

Apenas a partir dos anos de 1930 é que vamos acompanhar uma preocupação acentuada com a educação da população campesina, uma vez que as pessoas do campo passam a ser vistas como atrasadas, um obstáculo ao desenvolvimento e modernização da sociedade brasileira.

A trajetória da Educação Rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930 do século 20, paralelamente ao início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população. Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente. Desde então, foram inúmeras as propostas educativas de cunho formal e informal para o meio rural. Tais experiências, porém, sempre foram fragmentadas, algumas vezes sobrepostas, respondendo a interesses conflitantes, tendo papel secundário nas políticas de educação (Freitas, 2011, p. 36).

Frente aos altos índices de analfabetismo da sociedade brasileira e do fluxo migratório interno vivenciados nesse contexto histórico, é que se fortaleceu a preocupação com a escolarização da população do meio rural no sentido de garantir a manutenção produtiva e o desenvolvimento da sociedade, uma vez que o/a camponês/esa inculto não se ajustava à proposta de modernização da agricultura. Assim, nesta década, temos duas frentes voltadas para educação rural: uma para continuar a conter a migração no campo e outra técnico-profissional para atender as demandas das cidades.

É também nesse período que o governo cria o Ministério da Educação e Saúde com a finalidade de valer-se da educação como instrumento para sanear as epidemias que se difundiam no meio rural, e também há incentivo às reformas de política pública, com a tendência de fazer a volta aos campos como forma de deter a atração das classes rurais para a cidade e com essa preocupação de povoar e sanear a zona rural (Paiva, 1987, p. 127).

Embora tenhamos a criação do Ministério da Educação e Saúde na década de 1930, a Educação Rural ficou sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o qual deflagrou uma série de campanhas educativas dispersas com o objetivo de combater os altos índices de analfabetismo da sociedade brasileira e conter o êxodo rural. A oferta de ensino primário elementar e práticas agrícolas constituíram-se em estratégias para a colonização agrária (Herique; Maragon; Delamora; Chamusca, 2007).

Ainda naquela década, cabe lembrar que o Brasil vivenciava o Movimento da Escola Nova e que impactou nas ações educacionais reservadas ao meio rural. Assim, a partir de 1933, inicia-se a campanha de alfabetização na zona Rural e organizaram-se cursos de capacitação para os professores. Em 1935, foi realizado o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional, que contribui para a fundação da Sociedade Brasileira da Educação Rural, em 1937, que tinha como objetivo propagar a educação rural (Paiva, 1987).

No conjunto das iniciativas governamentais, temos a presença de algumas legislações que buscaram normatizar o atendimento educacional ofertado à população campesina.

[...] Na década de 1940 destacamos a edição das Leis Orgânicas da Educação, durante a chamada Reforma Capanema, a qual aprovou o Decreto-lei n.9.613, em 1946, que organizou o ensino agrícola; a criação da Comissão Brasileiro-Americana da Populações Rurais e das Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural (Rossato; Praxedes, 2015, p. 20).

Na década de 1950, a Campanha Nacional de Educação Rural e do Serviço Social Rural – Cner procurou desenvolver uma metodologia de alfabetização própria, orientada pelos princípios da educação comunitária. Tal campanha pretendia contribuir para o processo evolutivo do homem rural, despertando o espírito comunitário, a ideia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para não acentuar as diferenças entre a cidade e o campo, em detrimento do meio rural, onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de trabalho e a disseminação de endemias (Paiva, 1987).

Já na década de 1960, temos a implementação do modelo escola-fazenda e a aprovação da LDB – Lei 4024, de 1961, cujo artigo 105 estabeleceu que os poderes públicos instituirão e ampliarão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas

capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo a vocações profissionais (Rossato; Praxedes, 2015, p. 20).

Em 1973, acompanhamos, no âmbito do Ministério da Educação, a criação da Coordenação Nacional de Ensino Agrícola – Coagri, que centralizou em um só órgão todas as unidades federais de ensino agrícola, visando prestar assistência pedagógica e financeira. Apesar dessa importante iniciativa, podemos afirmar que no contexto do regime militar as políticas públicas empreendidas para a oferta de escolarização em áreas rurais articularam assistencialismo e preparação de mão de obra agrícola (Paiva, 1987).

Apesar de algumas iniciativas presentes na política educacional brasileira ao longo da história, podemos afirmar que elas não conseguiram incluir os povos do campo como sujeitos de direito à educação básica. Os diferentes programas e projetos da educação rural, desenvolvidos ao longo dessas décadas, partiram do princípio de que o homem do campo precisava ser educado para se inserir na sociedade moderna em processo de consolidação na sociedade brasileira.

Assim, nos dizeres de Freitas (2011):

A Educação Rural contribuiu para que se perpetuasse as desigualdades sociais no campo, com nítida desvantagem para os camponeses, aos quais, sendo secundários nesse debate, cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização. Assim, o discurso da fixação do homem à terra, na prática, surtiu o efeito inverso. Isso se prende ao fato de que, no contexto econômico-social daquele momento histórico, a Educação Rural reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos (Freitas, 2011, p. 37).

Paralelamente à Educação Rural, no final da década de 1950 e início dos anos 1960, temos a presença de movimentos sociais de caráter popular, que passam a defender o direito da população rural à uma educação diferenciada, comprometida com as questões sociais e a transformação das condições de trabalho da classe trabalhadora, reconhecida como Educação Popular. Neste contexto, sobressaíram

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 (Master) (Freitas, 2011, p. 38).

Todos esses movimentos revelam que, apesar dos diversos mecanismos de reprodução social implementados por meio das políticas educacionais voltadas para os povos do campo, as quais não respeitaram as diferenças culturais, sociais e econômicas dos sujeitos envolvidos, é importante lembrarmos que a educação em sua historicidade vivencia movimentos contraditórios. Nessas brechas, o protagonismo dos movimentos sociais evidencia que a

[...] história das lutas entre as classes sociais não se limitam à luta pelo poder, mas se constituem impulsionadoras da história da humanidade que não aguardam passivamente seu destino, mas ao contrário: articulam-se em torno de suas lutas para garantir seus direitos, sua dignidade e sua participação democrática na sociedade (Arroyo, 1995, p. 80)).

Dentre os movimentos populares que se desenvolveram nesse período, destacamos as escolas radiofônicas organizadas pelo MEB que buscavam oferecer à população rural uma oportunidade de alfabetização politizada, comprometida com a conscientização e reforma agrária. Abordagem semelhante foi utilizada nas práticas de alfabetização que se utilizaram da proposta de Paulo Freire, a qual se contrapunha ao modelo de educação tradicional, visando ao desenvolvimento da consciência crítica dos adultos (Paiva, 1987).

Entretanto, o golpe militar de 1964 desarticulou todos esses movimentos sociais e grande parte dessas experiências educativas desenvolvidas por meio do paradigma da educação popular foram silenciadas. Somente com a reabertura democrática na década de 1980, os movimentos sociais voltam à cena pública na década de 1990, em especial os movimentos sociais ligados aos agricultores, passam novamente a pressionar e lutar por uma educação diferenciada para os povos do campo.

Nos dizeres de Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 7), “a construção do direito à educação sempre acompanhou a construção da sociedade e dos seus sujeitos que se constroem construindo-a”. Assim, a Educação do Campo deve ser compreendida como um conceito muito recente na história da educação brasileira, um paradigma de educação em construção, em movimento, protagonizado pelos trabalhadores do campo.

A Educação do Campo, diferentemente da chamada educação rural, organiza-se enquanto modalidade inclusiva de educação, ao promover o acesso e a permanência dos trabalhadores do campo nos diferentes níveis de escolarização por meio de uma proposta pedagógica que busca preservar e potencializar a identidade do camponês, seus processos culturais e suas estratégias de vida e de produção; utilizando-se, para tanto, de um currículo, uma metodologia e formas de avaliação do ensino e aprendizagem que compreendem como elemento formativo suas relações de trabalho vividas cotidianamente (Molina, 2009, p. 175).

Inicialmente designada como Educação básica do Campo, o termo foi atualizado para Educação do Campo, por traduzir melhor a compreensão de que a educação abarca os diferentes processos formativos vivenciados na prática social pelos sujeitos que produzem sua vida nesse território. É oportuno lembrar que nos educamos em diferentes espaços, como no trabalho, na escola, nos movimentos sociais e nos espaços culturais, pois a educação tem relação com a cultura, com valores, com jeito de produzir, com a formação para o trabalho e para a participação social.

O surgimento da expressão ‘Educação do Campo’ pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, 2012 p. 257).

Desta forma, quando nos referimos à Educação do Campo, não estamos tratando apenas das iniciativas formais que acontecem no interior da escola pública de educação básica, mas, essencialmente, dos diferentes processos formativos vivenciados pelos movimentos sociais, como por exemplo o Movimento Sem-terra – MST, das cooperativas agrícolas, dos sindicatos dos trabalhadores rurais, dentre outros coletivos, na luta por um novo modelo de sociedade, um novo projeto de campo, uma outra práxis educativa.

É uma expressão que nasce da organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em prol de uma educação comprometida com a emancipação das pessoas e com o desenvolvimento do próprio campo, com uma sociedade sustentável. Uma concepção de educação que está em plena construção, fruto da luta de um coletivo de movimentos sociais, que tomaram para si a tarefa de reivindicar e exigir do poder público a garantia do direito à educação de qualidade para o campesinato, cidadãos e cidadãs que tiveram seus direitos negados e usurpados ao longo da história da educação brasileira.

Trata-se de um movimento em construção que defende o direito dos camponeses a uma educação de qualidade no próprio território em que vivem e trabalham. O direito a uma educação diferenciada, materializada na construção de uma escola com projeto pedagógico específico, que valoriza e dialoga com os saberes e a cultura dos camponeses e camponesas.

Podemos afirmar que a Educação do Campo exemplifica nitidamente a expressão Freireana “a educação é um ato político”. Marcada por posicionamentos claros e confrontos, toma partido e defende uma educação com os camponeses, com o/as trabalhadores/as e seus filhos, essencialmente voltada para a transformação da sua realidade econômica e social, constituindo-se em um fenômeno da realidade atual.

Conforme aponta Caldart (2009):

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da Pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (Caldart, 2009 p. 40).

Um movimento protagonizado por diversas pessoas que se organizam coletivamente e travam a luta contra as formas de exploração do capital sobre os/as trabalhadores/as e desenvolvem outra forma de relação com a natureza na produção da sua subsistência das suas comunidades, demonstrando que é possível uma outra forma de organização social e produção da vida (Caldart, 2012).

Participam desse movimento uma multiplicidade de sujeitos.

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não, há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração, são diferentes jeitos de produzir e viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver problemas; diferentes jeitos de fazer a resistência no campo; diferentes lutas (Caldart, 2004, p. 30).

É uma identidade marcada pela diversidade, pela diferença, mas também pela união, pela luta dos povos que vivem no campo e que historicamente vêm sofrendo as marcas da opressão e da discriminação econômica, política e cultural. São pessoas que possuem o direito de ter acesso a uma Educação do Campo, uma educação que respeita a cultura e o jeito de viver e trabalhar dos camponeses, desenvolvida no campo, no próprio território rural, lugar de produção da vida, de formação humana (Caldart, 2004).

A Educação do Campo é entendida:

[...] como um fenômeno da realidade brasileira atual que somente pode ser compreendido no âmbito contraditório da práxis e considerando seu tempo e contexto histórico de origem. A essência da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo (Caldart, 2012, p. 13).

Desta forma, é importante percebermos os embates, os conflitos que marcam esse paradigma de educação. A Educação do Campo se confronta diretamente com a Educação Rural, um modelo voltado para atender as necessidades do capitalismo, e não dos cidadãos que vivem e trabalham no campo.

A proposta da Educação do Campo é superar a Educação Rural; portanto, trata-se de um confronto ainda vivenciado de forma muito contundente na educação brasileira. Ao resgatarmos a história, percebemos que a Educação Rural surge como uma necessidade da sociedade moderna de oferecer a escolarização obrigatória ao povo, em pleno contexto de transformação da sociedade visando atender às necessidades de consolidação do capitalismo (Rossato; Praxedes, 2015).

A Educação Rural parte do princípio de que há uma relação de superioridade entre a cidade e o campo. A primeira é vista como um espaço moderno, avançado e desenvolvido, enquanto o segundo é descrito como um espaço arcaico, atrasado, inferior, um espaço que possui um modo de vida e de cultura em extinção em função do desenvolvimento da sociedade capitalista.

Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como o lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como o caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico tanto para indivíduos como para sociedade (Arroyo; Caldart; Molina; 2011, p. 11).

Esta visão preconceituosa sobre o campo e os sujeitos que vivem e trabalham nesse território, os quais muitas vezes são percebidos como incultos, incapazes, é que fundamenta o paradigma da Educação Rural, que pode ser traduzido pela ideia de que para os camponeses basta oferecer uma educação mínima, de caráter assistencialista e instrumental, facilitando a sua inserção na sociedade capitalista.

Assim, desenha-se uma educação baseada no pressuposto de que a população rural necessita ser escolarizada nos mesmos moldes da educação urbana, contemplando a mesma organização curricular, reproduzindo práticas de ensino e formas de organização do tempo e espaço vivenciados nas escolas urbanas. Um modelo urbanocêntrico, que submete os interesses da educação às necessidades do processo de industrialização e modernização da sociedade brasileira. Um fazer pedagógico que não se compromete com a cultura e nem tão pouco valoriza os saberes do campesinato. Este último modelo ainda influencia fortemente a escolarização que o poder público disponibiliza a esses cidadãos, explicitando um confronto entre duas formas dicotômicas de se pensar e propor a educação para a população do campo.

Segundo dados do IBGE, o Brasil possui 9,6 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 5,6%. Este retrato apresenta nuances diferenciadas quando se observa a faixa etária, o sexo, a cor, bem como a região em que as pessoas vivem (IBGE, 2022).

Assim, compreendemos que os sujeitos que vivem e trabalham no campo sofrem não apenas com as desigualdades econômicas, sociais, mas também com as disparidades educativas produzidas pelo sistema educacional brasileiro. Tal situação indica que

[...] há uma dívida histórica por parte dos poderes públicos quanto ao aporte de políticas públicas para os povos do campo. A luta dos(as) trabalhadores(as) rurais tem sido fundamental para a materialização dessas políticas, na medida em que vem contribuindo para a elaboração e a aprovação de normas legais para o seu desenvolvimento e inserindo os trabalhadores(as) rurais como protagonistas desse processo de construção de uma Educação do Campo como política pública (Pires, 2012, p. 24).

A Educação do Campo é, pois, uma prática social, uma concepção de educação, mas é também uma política pública que tem um breve percurso histórico. Representa uma mudança na forma de educar as pessoas do campo e que se materializa e se projeta na realidade social. Ela só pode ser compreendida dentro do contexto histórico, político e cultural que a engendra, pois nasce na/da contradição entre trabalhadores do campo e o

agronegócio. Assim, o movimento de Educação Campo também surge do confronto entre os movimentos sociais e o Estado para transformar a histórica negação do direito à educação à população campesina, constituindo-se em política pública.

3.3 Políticas públicas para construção de uma Educação do Campo

Para compreendermos o movimento de elaboração de políticas públicas voltadas para a construção da Educação do Campo é necessário considerar quatro conceitos fundamentais, quais sejam: direitos, Estado, movimentos sociais e democracia (Tafael; Molina, 2012).

Sabemos que a construção do processo democrático em uma sociedade capitalista envolve a luta entre forças antagônicas, entre classes sociais distintas que possuem interesses econômicos, sociais e políticos divergentes, ou seja, entre as que detêm os meios de produção e a que somente possui sua força de trabalho. Essa relação de poder, vivenciada em cada momento histórico do capitalismo, e a complexidade da construção de uma sociedade democrática, demanda a ação do Estado na produção de normas e aparatos jurídicos para assegurar os direitos fundamentais de seus cidadãos (Tafael; Molina, 2012).

As políticas de Estado e de governos determinam, em primeira ou segunda instâncias, as condições de vida na sociedade. Em última instância, o que determina a política são o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção: a relação entre os homens, a natureza, a produção dos bens materiais e imateriais, e o sistema de trocas daí decorrente (Tafael; Molina, 2012, p. 573).

Assim, as políticas públicas educacionais, materializadas por meio das ações, programas e legislações governamentais revelam os interesses hegemônicos presentes na sociedade capitalista, quando se trata de assegurar direitos fundamentais. Em outras palavras, isso significa compreender que os rumos que a educação em um país capitalista como o nosso dependem da correlação de forças instituídas em cada período histórico.

Torna-se oportuno lembrar que somente a partir da Constituição de 1988 é que a educação foi considerada um direito subjetivo de todo e qualquer cidadão. O artigo 205 estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 1).

Tal aparato jurídico, ao estabelecer os princípios, as competências, os direitos e deveres que constitui a base da organização educacional no Brasil, abre caminhos para os embates e lutas da sociedade civil em defesa da Educação do Campo, protagonizada pelos movimentos sociais. Assim, ao afirmar no artigo 208 que o acesso ao ensino é um direito público subjetivo, estabelece as bases sobre a qual será edificada a legislação capaz de sustentar o cumprimento desse direito por parte do Estado brasileiro (Brasil, 2007).

Nesta perspectiva, a LDB – Lei 9.394/96 aborda a educação escolar do campo como segmento específico com implicações sociais e pedagógicas próprias. Representa, pois, uma conquista nessa caminhada ao instituir os direcionamentos para a escola do campo, conforme prevê o artigo 28º:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, s. p.).

O artigo aponta para a necessidade de flexibilidade e de adaptações à realidade do meio rural, assegurando a liberdade e autonomia dos sistemas de educação em construir seus projetos pedagógicos diferenciados. Contudo, como indicado por Chelotti (2016), estudos investigativos revelam a falta de clareza de muitos profissionais sobre a necessidade e a importância em desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, de selecionar conteúdos, metodologias e formas de avaliação específicas que contemplem as necessidades dos estudantes que vivem no campo.

Nos escritos de Arroyo (2011) percebemos um destaque para o fato de que a escola do campo necessita tratar as pessoas como sujeitos de direito, ou seja, pessoas que têm direito ao conhecimento e ao conhecimento do mundo do trabalho. De modo que é por isso que essa escola não pode reproduzir em seu interior as práticas seletivas, excludentes, características do modelo urbano. Esse direito subjetivo de estudantes é assegurado pela

LDB – Lei nº 9.394/96, que preconiza que a educação escolar tem por objetivo maior a formação e o pleno desenvolvimento humano dos estudantes.

Podemos afirmar que:

As políticas públicas de educação do campo nasceram das lutas dos movimentos sociais camponeses, em contraponto à educação rural. Esse modelo de educação, originalmente, esteve vinculado aos trabalhadores do campo, agricultores familiares e sem-terra. Nessa perspectiva, a educação do campo é diferente da educação rural. Ela é construída por diferentes sujeitos, individuais e coletivos, práticas sociais, territórios e culturas que compõem a diversidade do campo. Apresenta-se como uma garantia de ampliação das possibilidades dos camponeses criarem e recriarem suas próprias condições de existência no campo (Bicalho; Leite, 2019, p. 67).

Com o processo de redemocratização da sociedade, presenciamos o fortalecimento dos movimentos sociais ao longo da década de 1990, trazendo para cena pública a presença de sujeitos coletivos em luta pela reforma agrária. Nesse contexto, esses coletivos passam a lutar, a denunciar o descaso do Estado com a educação dos povos do campo, reivindicando e participando de forma incisiva na elaboração de políticas que assegurassem seus direitos à educação.

Embora os camponeses já tivessem por diversas vezes sido protagonistas na cena pública nacional, ainda não o haviam sido para exigir seus direitos no âmbito da educação. E ao fazê-lo, em razão da histórica experiência acumulada nas lutas sociais, trazem para o debate e para a construção das políticas públicas a marca de coletivos organizados que têm objetivos comuns e a consciência de um projeto coletivo de mudança social, de coletivos privados de seus direitos e que exigem do Estado ações no sentido de garantir-lhos (Molina, 2012, p. 591).

Dentre esses movimentos, é imprescindível destacar a ação do MST, dado o seu papel central na proposição, na luta e na defesa por uma educação diferenciada para os povos do campo. Trata-se de uma luta organizada por uma educação voltada para a formação humana, que constrói referenciais culturais e políticos para a intervenção na realidade, de forma consciente e emancipadora e que de fato contribua para o desenvolvimento do campo.

Conforme destaca o próprio site, o MST é um movimento sócio territorial na luta pela reforma agrária presente em 24 estados brasileiros, a fim de democratizar o acesso a

terra e produzir alimentos saudáveis, contribuindo para a realização de um projeto popular de país (MST, 2022).

A principal força desse movimento vem do contexto político, econômico ou sociocultural que o produz com determinadas características e não outras. O MST está se tornando um símbolo de contestação social não simplesmente porque contesta ou pelo jeito que contesta. Sua contestação adquire força cultural e simbólica porque as suas ações se enraízam em uma questão social que é forte e justa. Forte porque mexe com a própria estrutura social de um país historicamente marcado pelo latifúndio, parente da escravidão. Consensualmente justa porque não há argumentos éticos contra a ideia de que a terra, bem natural e carregado de uma simbologia quase mágica, deve estar nas mãos de quem dessa trabalhar e a fará produtiva, aplacando a fome de milhões de pessoas, outro mal incompatível com o chamado mundo moderno (ou pós-moderno) de que as elites lutam para fazer parte a qualquer custo (Caldart, 2004, p. 27-28).

A educação sempre foi uma prioridade para o MST. Entretanto, o movimento não a restringe ao espaço escolar, pois comprehende que os processos formativos vivenciados pelo sem-terra na sua formação política, cultural e social, por meio da luta pela terra, são substancialmente educativos. Mas, ainda assim, desde a origem dos primeiros assentamentos e acampamentos, houve uma luta expressiva por escolas públicas para as crianças, adolescentes e também para os adultos, pressionando os governos para assegurarem seus direitos (Caldart, 2004).

Desta forma, foi:

[...] a partir do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, o MST encampa um conjunto de lutas pela educação, calcada no campo das políticas públicas. O Movimento assume para si a bandeira da educação do campo como estratégica na luta pelo acesso à educação, a fim de fortalecer a correlação de forças na luta pela hegemonia dentro da sociedade (Bicalho; Leite, 2019, p. 75).

Como resultado do protagonismo dos movimentos sociais, em especial o MST, em 1988 é realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica Campo, criando uma articulação nacional em defesa dessa modalidade de educação. Assim, o movimento Por uma Educação do Campo, protagonizado pelos trabalhadores do campo, contribui explicitamente para o avanço da consciência do direito à educação e forçou o Estado brasileiro a conceber e implementar políticas de Educação do Campo (Tafael; Molina, 2012).

Conforme destaca Bicalho e Leite (2019):

A organização dos coletivos de educação local, estadual, regional e nacional tem a tarefa de contribuir na mobilização, reflexão e fortalecimento dos princípios organizativos do MST, em especial, as questões de cunho social na sua amplitude. Através das lutas foi possível recolocar a questão da educação do campo na agenda do Ministério da Educação (MEC), das secretarias, conselhos municipais e estaduais de educação (Bicalho; Leite, 2019, p. 73).

Nesse movimento, temos a publicação pelo Conselho Nacional de Educação – CNE das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CBE nº 1 de 03 de abril de 2002, que teve como base para sua elaboração o Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, o qual apresenta um importante estudo do tratamento recebido pela educação da população rural nas constituições brasileiras (Brasil, 2010).

Considerada uma referência para área, tais diretrizes estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em nível Médio na modalidade normal, destacando a especificidade da escola do campo (Brasil, 2010).

Tal especificidade está prevista no artigo 4º, que normatiza:

O Projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (Brasil, 2002, p. 1).

O projeto pedagógico das escolas do campo deixa claro em suas diretrizes que este trabalho necessita ser fruto de uma construção coletiva, feita com pessoas que vivem na comunidade e se interessam pelo desenvolvimento sustentável do campo. A escola do campo não se caracteriza apenas pela sua localização geográfica, ou seja, não basta estar localizada na área rural para assim ser identificada. A identidade desta instituição deve ser construída com a participação ativa dos camponeses, trazendo para o espaço escolar o debate sobre a forma como vivem, como produzem a sua existência mediados pelo

trabalho. Assim, seus saberes, sua cultura e seus valores assumem centralidade nas propostas de trabalho pedagógico e devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos (Brasil, 2002).

Conforme destaca Fernandes (2011):

A aprovação das diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela via urbanoide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências (Fernandes, 2011, p. 136-137).

O debate sobre as políticas públicas para a Educação do Campo se intensifica e adquire maior destaque a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 2004, que trouxe como lema a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”. Nesse mesmo ano, temos a criação da Coordenação Geral da Educação do Campo, no âmbito do Ministério da Educação – MEC, o que representou a formação de uma instância na estrutura estatal federal, responsável por atender as demandas e singularidades da educação dos povos do campo.

Neste contexto, temos a aprovação de outros instrumentos normativos a serem considerados na oferta da Educação do Campo, como, por exemplo, a Resolução do CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. A Resolução do CNE/CEB nº 2 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O texto normatiza sobre os critérios para nucleação de escolas e atendimento pelo transporte escolar, deixando claro a necessidade de ampliação do suporte com qualidade de toda a educação básica o mais próximo possível à comunidade de moradia do estudante, respeitando assim as características socioculturais do ambiente em que vive (Brasil, 2008).

Por sua vez, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

(Pronera),²⁶ sendo considerado importante conquista para a história da Educação do Campo. Trata-se de um dispositivo legal que se destina à ampliação e à qualificação da oferta de educação básica às populações do campo (Brasil, 2010).

Esta legislação define no artigo 2º os princípios para oferta da Educação do Campo em todo território brasileiro:

- I – **respeito à diversidade do campo** em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II – incentivo à formulação **de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo**, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como **espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho**;
- III – desenvolvimento de políticas **de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo**, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV – valorização da identidade da escola do campo por meio **de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo**, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva **participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo** (Brasil, 2010, s. p. grifo da autora).

A análise desses princípios nos leva a perceber que a escola do campo é construída com as e os trabalhadores do campo, com a participação da comunidade e dos movimentos sociais. Trata-se de uma escola que respeita a diversidade do campo e valoriza o saber cultural dos camponeses, pois se compromete com suas reais necessidades. Um ambiente de produção de conhecimento, de experiências e vivências que articulam a formação pessoal e profissional do camponês com o desenvolvimento social do campo.

²⁶ O Pronera foi um programa instituído em 1998 e que representou uma parceria entre o governo federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo para elevação de escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e formação de professores para as escolas localizadas nos assentamentos (Henriques *et al.*, 2007).

Considerando tais princípios, o referido decreto regulamenta as condições estruturais das escolas do campo, as questões do transporte dos estudantes e define orientações para os projetos pedagógicos e a formação de professores. Ressalta também a instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), órgão colegiado, cuja finalidade é auxiliar o MEC na formulação, implementação e acompanhamento dessa política. Além disso, essa legislação ainda normatizava o Pronera, destacando seus objetivos, os beneficiários, a abrangência do programa e as atribuições do INCRA (Brasil, 2010).

Por fim, destacamos a portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e define suas diretrizes gerais.

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2013, s. p.).

As ações do Pronacampo são desenvolvidas a partir dos eixos: I – Gestão e Práticas Pedagógicas; II – Formação de Professores; III – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV – Infraestrutura Física e Tecnológica, abrangendo a formação inicial e continuada de professores, distribuição de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação do Campo. A implementação de tais ações prevê a articulação entre o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 2013).

Dentre o conjunto dessas políticas, Tafael e Molina (2012) destacam a relevância do Pronera, Programa Nacional de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)²⁷ e Residência Agrária²⁸ (PRA), os quais impulsionaram a realização de pesquisas na área e participação na construção das políticas pelas universidades, fortalecendo o movimento em prol da Educação do Campo.

²⁷ O Procampo, criado em 2007, apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (Brasil, 2022).

²⁸ O PRA foi criado em 2004 e tem por objetivo propor novas estratégias de formação para estudantes e profissionais das Ciências Agrárias, preparando-os para uma atuação capaz de compreender as necessidades e especificidades dos processos de produção e de promoção do desenvolvimento rural no âmbito da reforma agrária e da agricultura familiar (Molina, 2009).

O grande diferencial destas políticas reside não apenas na participação dos movimentos na sua concepção e na sua proposta de execução, mas, prioritariamente, nos objetivos formativos que as conduzem. Tanto o Pronera quanto a Residência Agrária e as licenciaturas em Educação do Campo orientam as ações formativas nos cursos que se desenvolvem com base em uma perspectiva crítica de educação, a qual não admite uma concepção de educação apartada de um projeto de ser humano e de sociedade que se almeja construir (Tafael; Molina, 2012, p. 575).

Nesse processo de lutas e conflitos em torno da defesa pelas políticas de Educação do Campo, é importante destacar o papel essencial do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec),²⁹ que se caracteriza como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, em prol da garantia do direito à educação das populações do campo, em todos os níveis e modalidades. Conforme anunciado no próprio site do Fonec, o coletivo se compromete com o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (Fonec, 2022).

Parte do registro de todo esse processo encontra-se retratado no Dossiê Educação do Campo – documentos de 1998 – 2018, uma produção coletiva do Fonec e que permite visualizar a luta histórica dos trabalhadores do campo pela terra, indissociada da luta pela educação. É um dossiê composto de 29 documentos diversos que registram a memória de uma política pública, a Educação do Campo, que abriu um capítulo singular na história da educação brasileira.

[...] é preciso reconhecer que o movimento da Educação do Campo foi capaz, com suas lutas e resistências, de fazer avançar a luta pelo direito à educação para os camponeses, em diferentes frentes de ação, entre as quais merecem destaque: a conquista de importantes marcos legais capazes de dar suporte à luta deste Movimento; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a abertura de espaços relevantes no âmbito da produção de conhecimento nas universidades públicas (linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em Educação do

²⁹ O Fonec foi criado em agosto de 2010 na sede da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), em Brasília. Conta com a participação dos movimentos populares, sindicais, organizações do campo, universidades, institutos federais, organizações internacionais, representações do Ministério da Educação. Esse coletivo nasceu com o objetivo de fortalecer a autonomia, o debate, a elaboração e, sobretudo, a consolidação de políticas públicas voltadas para a educação no campo. Um ponto de partida comum a todos que criaram e que permanecem ativos na composição do Fórum é a constatação da evidente desigualdade social e educacional a que estão submetidas as populações do campo (MST, 2022).

Campo; Observatórios da Educação do Campo; Cátedra Unesco/Unesp de Educação do Campo); a ampliação da capacidade de articulação entre os diferentes sujeitos coletivos e as organizações que lutam pela Educação do Campo, com a ampliação dos fóruns estaduais e a criação, mais recentemente, do próprio Fonec (Brasil, 2012, p. 13-14).

Entretanto, cabe destacar que embora o conjunto das políticas mencionadas sejam extremamente importantes para assegurar o direito à educação dos camponeses, não foi suficiente para assegurar a construção da escola do campo nos diversos territórios brasileiros. Sabemos que em uma sociedade como a nossa há uma longa distância entre a Lei e a efetivação de um direito, principalmente quando se trata dos direitos das classes populares.

A concretização da Educação do Campo como um direito, o qual compete ao Estado assegurar por meio da política pública, passa necessariamente pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento; pela garantia da estrutura física adequada; por assegurar transporte escolar aos estudantes; por formação de professores/as, mas, substancialmente, pela construção de um projeto pedagógico específico no interior dessas instituições para que de fato os estudantes sejam considerados protagonistas do ato de conhecer. A efetivação do direito à Educação do Campo carece, pois, de lutas no campo político e também no campo pedagógico, a fim de romper com a cultura de educação rural ainda hegemônica nas práticas escolares desenvolvidas nos territórios rurais.

A escola é, de modo geral, uma instituição conservadora e resistente à ideia de movimento e a um vínculo direto com as lutas sociais. O serviço que historicamente tem prestado à manutenção de relações sociais de dominação e exclusão costuma estar encoberto por uma aparência de autonomia e de neutralidade política. Quando defendemos um vínculo explícito da escola com processos pedagógicos de formação de sujeitos que têm propósitos de transformação social, é necessário ter clareza de que sozinha a escola não provocará isto. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores que ali estão, o seu novo projeto educativo (Benjamin; Caldart, 2000. P. 42).

Assim, para que as escolas localizadas no território rural sejam reconhecidas como promotora da Educação do Campo, elas não podem se limitar a serem um local onde professores(as) se restringem a transmitir conteúdos disciplinares hierarquizados, por meio de práticas pedagógicas que colocam o sujeito aprendiz em uma posição de

subalternidade frente ao conhecimento, dissociando todo o trabalho escolar da realidade social e econômica que os estudantes vivenciam.

Sabemos que o modelo educativo que silencia os/as estudantes por meio de relações de poder autoritárias não cria o ambiente pedagógico necessário para a construção do conhecimento. O interesse e desejo de aprender, força motriz para o ato de conhecer, só pode se dar em um ambiente provocador, marcado pelo diálogo respeitoso entre professor e estudante. Um diálogo que, ao problematizar a vida, o mundo do trabalho, o universo social e cultural do educando, constrói condições para que o aprendiz atribua sentido e significado ao trabalho escolar.

Uma escola assim não pode ser identificada como escola do campo, simplesmente porque a Educação do Campo é um projeto educativo contra hegemônico, voltado para a transformação da realidade econômica e social do campo. Portanto, uma escola que não se compromete com um projeto de agricultura e sociedade que inclua homens, mulheres e crianças que vivem no campo como sujeitos de direitos, que não se compromete com a formação social e política dos educandos, sendo um lócus de formação humana e emancipação dos povos do campo, não pode ser designada como promotora da Educação do Campo.

Esta nos parece uma das grandes lições pedagógicas do encontro do MST com a escola: para fazer uma escola do campo é preciso olhar para as ações ou práticas sociais que são constitutivas dos sujeitos do campo. E preciso olhar para o movimento social do campo como um sujeito educativo, e aprender dos processos de formação humana que estão produzindo os novos trabalhadores e lutadores dos povos do campo, lições que nos ajudem a pensar um outro tipo de escola para eles, com eles (Benjamin; Caldart, 1999, p. 42).

Desta forma, é necessário reconhecer que, dependendo do projeto pedagógico da instituição, e, mais precisamente, da materialização desse projeto nas salas de aulas e nos diferentes ambientes educativos da escola por meio do currículo escolar, podemos colaborar para o processo de formação/emancipação dos trabalhadores do campo ou apenas legitimar as formas opressão social características da sociedade capitalista.

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a

solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (Caldart, 2009, s. p.).

Assim, é pertinente destacarmos que não é possível termos uma escola do campo apartada dos movimentos sociais das e dos/as trabalhadores/as do campo, simplesmente porque foram esses coletivos que protagonizaram a luta pela Educação do Campo. Tal enfrentamento constitui-se, portanto, não apenas uma práxis pedagógica, mas um movimento desencadeado pelos/as trabalhadores/as do campo. Cidadãos/ãs que, por terem o direito à educação negado, foram à luta, pressionaram a sociedade civil e todas as esferas governamentais, reivindicando do Estado brasileiro a promoção de políticas públicas voltadas à construção de uma escola com pedagógico específico, uma escola que reconhece e valoriza a forma de viver dos camponeses, uma escola do campo no campo.

Entretanto, as últimas conquistas do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo sofreram ataques no governo do Presidente Jair Bolsonaro, que, por meio de decreto presidencial 20.252 de 20 de fevereiro de 2020, extinguiu o Pronera,³⁰ após vinte anos de execução, e a Coordenação da Educação do Campo e Cidadania, órgão na estrutura do MEC, responsável pela gestão do programa.

Conforme nota publicada pelo Fonec, o ato do governo extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação no Brasil, comprometendo o direito das populações do campo à educação. O Pronera, como política pública, foi construído a partir da participação ativa de diferentes sujeitos e a sua gestão compartilhada no tripé Estado-Universidades-Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo. Ele constituiu a expressão dos princípios necessários para a universalização da educação pública em uma sociedade democrática (Fonec, 2020).

Assim, o Fonec denuncia e repudia o ato do governo na referida nota, conscientizando a sociedade civil sobre a importância da luta e resistência que o momento atual reivindica.

O Decreto extinguiu uma parte fundamental da política, porém, não extinguirá a dívida que o Estado brasileiro tem em relação ao direito de acesso dos camponeses à educação. Tampouco extinguirá nossa disposição de seguir lutando por esse direito, componente de um projeto de Reforma Agrária no País como condição basilar de uma sociedade

³⁰ De acordo com a Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (PNERA), publicada em 2015 pelo IPEA, o Pronera foi responsável pela alfabetização, escolarização fundamental, médio e superior de 192 mil camponeses e camponesas nos 27 estados da Federação (Fonec, 2020).

democrática que busque superar as aterradoras desigualdades sociais que hoje o caracterizam (Brasil, 2020, s. p.).

Observamos, pois, que vivemos um tempo de profunda desconstituição dos direitos, decorrente da lógica de acumulação desenhada pela fase de mundialização do capital. Especificamente, no século XXI, essa mundialização se intensificou a partir da revolução técnico-científica e da ampliação das forças produtivas cibernéticas informacionais, o que consequentemente tem levado a novas formas de exploração e descarte dos trabalhadores (Molina, 2012).

Como já sabemos, a crise é um elemento constitutivo do capitalismo; assim, cada crise se reinventa e se busca novas formas de manter as relações de produção pautadas no alcance de lucro por parte dos proprietários do capital. É justamente neste processo de reconfiguração do capital que trabalhadores vêm perdendo direitos sociais historicamente conquistados pelo processo de luta e dos movimentos sociais. Por isso é que se faz necessário lutar por políticas públicas em defesa da Educação do Campo. Uma luta que:

[...] integra um movimento maior de reação da sociedade civil, de homens e mulheres que se recusam a aceitar o modo de vida imposto pela sociabilidade do capital, que a tudo mercantiliza, e exigem do estado, na luta por seus direitos, a institucionalização das políticas sociais (Molina, 2012, p. 587).

A Educação do Campo deve, pois, ser compreendida como um conceito que vem se destacando dentro do cenário da educação brasileira nos últimos 22 anos e que se estrutura a partir da tríade: campo-políticas públicas – educação. Um paradigma de educação que questiona o modelo de sociedade que temos, indaga o modelo de agricultura assumido pelo agronegócio, e principalmente, a exclusão dos cidadãos do campo ao direito à educação. Uma luta vivenciada no contexto histórico e político do capitalismo brasileiro, protagonizada pelos/as trabalhadores/as e movimentos sociais. Trata-se de um direito ainda não efetivado e que busca superar e transformar as práticas da educação rural.

4. A PRÁTICA AVALIATIVA EM SEU SENTIDO DE PRÁXIS

*Estudo Errado
Gabriel o pensador*

*Eu tô aqui pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever[...]
Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me repreva
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi*

Gabriel Pensador (1995), por meio da música *Estudo Errado*, denuncia a relação que os/as estudantes estabelecem com o conhecimento dentro do espaço escolar: “decorei toda lição, não errei nenhuma questão, não aprendi nada de bom, mas tirei dez”. Esta rica composição questiona as concepções e experiências de ensino e aprendizagem que circulam no cotidiano escolar e nos provoca a refletir sobre as práticas de avaliação, possibilitando-nos aproximar do conceito de *práxis-avaliativa*.

Especificamente, em Freire (1987) a *práxis* constitui-se uma categoria fundante que explica como os/as seres humanos produzem conhecimento reflexivo e criativo para transformar a sua realidade. É um conhecimento que reúne tanto teoria como prática, não como simples junção, mas como uma unidade dialética que gera a transformação da realidade.

Compreendemos que os/as docentes e gestores/as que atuam nos diferentes territórios escolares constroem não apenas uma prática avaliativa, enquanto uma dimensão meramente técnica, *poiesis*, mas podem construir uma prática pedagógica em seu sentido de *práxis*, na medida que alcançam o movimento de ação-reflexão-ação com vistas à transformação das práticas cristalizadas na cultura escolar.

A partir desse entendimento, esta seção objetiva apresentar o conceito de práxis-avaliativa. Ele foi cunhado nessa pesquisa por enxergar que nos estudos de avaliação, além de uma compreensão conceitual, a realidade exige uma transformação na prática, na reflexividade da ação.

Assim, a seção apresenta inicialmente os conceitos de práxis, prática docente e prática pedagógica, evidenciando as distinções entre eles (Franco, 2016; Freire, 1987). Na sequência, são abordadas as relações entre sociedade, escola e avaliação e a trajetória histórica da avaliação, evidenciado que a prática avaliativa é fruto de múltiplas determinações e interesses, os quais justificam a predominância da concepção da avaliação classificatória na escola de ensino fundamental.

A seção destaca ainda a perspectiva da avaliação formativa, apresentando-a como uma possibilidade de transformação das práticas de avaliação excludentes e classificatórias. Para finalizar, retomamos a discussão sobre a práxis-avaliativa, evidenciando que na nossa compreensão a avaliação formativa implica ser desenvolvida em uma prática que assume como fundamento a práxis, configurando-se como práxis-avaliativa.

4.1 Práxis, Prática docente e Prática Pedagógica

Vázquez (1968), na obra intitulada *A Filosofia da Práxis*, enfatiza que a práxis é categoria central nos estudos do materialismo histórico-dialético, “[...] que se concebe ela mesma, não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (Vázquez, 1968, p. 5).

Nesta perspectiva, a práxis reflexiva é aquela em que o sujeito que busca conhecer tem consciência do seu objetivo, reconhece a estrutura e a lei que condicionam o processo, mas também as possibilidades objetivas de sua emancipação. Uma práxis consciente carrega aspectos subjetivos, mas identifica possibilidades objetivas de transformação da realidade (Vásquez, 1968).

Na mesma direção, Freire (1987) destaca que a práxis é constitutiva dos seres humanos.

[...] através de sua ação sobre o mundo, os homens [seres humanos] criam o domínio da cultura e da história, [...] são seres da práxis. Somente estes são práxis. **Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de**

conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens a implica. E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções (Freire, 1987, p. 66, negrito nosso).

A práxis é compreendida como o movimento de ação-reflexão-ação que permite produzir conhecimento para transformar a realidade, além de característica inerente aos seres humanos. É um movimento que não dissocia prática e teoria, pois concebe que o ato de agir e refletir são simultâneos e que nos permite criar não só os bens materiais, mas também nossa ideologia. A práxis criativa e revolucionária representa o movimento dos seres humanos para conhecer, interpretar e transformar a realidade, sempre em direção à emancipação dos sujeitos envolvidos no processo (Freire, 1987).

Essa categoria, presente no pensamento Freireano, parte do princípio que seres humanos são seres históricos, sociais, enraizados em uma realidade concreta que os condicionam, mas não os determinam. São seres que estão no mundo e com o mundo, seres de relação, seres culturais e dialógicos, caracterizados pelo inacabamento, seres inconclusos, e, portanto, prenhes de possibilidades e, por isso, seres da práxis (Freire, 1987).

[...] os homens [seres humanos] são seres da práxis. São seres do que fazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens [seres humanos], pelo contrário, como seres do que fazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem 119berlân-lo e transformá-lo com seu trabalho. [...] Mas, se os homens [seres humanos] são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação (Freire, 1987, p. 77, negrito nosso).

Freire (1987) não dicotomiza teoria e prática como muitas vezes o senso comum acredita ser possível, quando, por exemplo, utiliza a expressão: na prática a teoria é outra. Ao contrário, evidencia a dialeticidade entre teoria e prática na construção do conhecimento que transforma pessoas e realidades, destacando que “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1996, p. 25).

Conceber os seres humanos como sujeitos históricos, culturais e sociais e que por meio da práxis experimentam e vivenciam o mundo, produzindo conhecimento que transforma a si e o seu entorno, traz fortes implicações para a educação. Para Freire (1987), não se pode ser mais, princípio ontológico dos seres humanos, se os outros também não o são.

É por isso que é necessário lutar por uma educação como prática da liberdade, uma educação pautada em princípios da democracia e da justiça, conscientizadora e dialógica e que se compromete com a transformação da realidade dos seres humanos que vivenciam a exclusão social e econômica. São seres humanos marcados pelo processo de desumanização, pela injustiça, pela falta de ética, características da sociedade de classes que se divide em oprimidos e opressores (Freire, 1967, 1987, 1996).

Uma educação que liberta os/as oprimidos/as da sua condição de alienação é, portanto, necessariamente uma educação que desenvolve a consciência crítica dos educandos, e também dos educadores; em outras palavras, uma educação emancipadora e, portanto, dialógica.

Essa educação, diferentemente das práticas tradicionais que silenciam o educando e impõem a ele um comportamento de passividade, se pauta na problematização da realidade e no diálogo que se estabelece entre educando e educador mediados pelo conhecimento. Nesta perspectiva, os conteúdos curriculares emergem dessa problematização e são desenvolvidos de forma a permitir que o/a estudante não apenas leia a palavra, mas essencialmente leia o mundo em que vive (Freire, 1967, 1996).

Concebida dessa forma, podemos afirmar que a docência é práxis. Dentre os vários saberes essenciais à prática educativa, Freire (1996) destaca que ensinar exige a reflexão crítica sobre a prática. Curioso notar que embora o autor não utilize o termo práxis, destaca a necessidade da reflexão sobre a prática ancorada em conhecimentos teóricos. Assim, aponta:

É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do

estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (Freire, 1996, p. 21).

Assim, nos parece que o autor não descarta a práxis como categoria essencial para o exercício da docência quando fala da aproximação necessária entre teoria e prática, de tal modo que o discurso teórico se confunda com a prática. É essa rigorosidade metódica que permite ao docente fazer escolhas de forma consciente, questionando criticamente as práticas guiadas pela curiosidade ingênua.

Freire (1996) propõe ainda que um dos saberes essenciais à prática educativa é que ensinar exige bom senso. A sala de aula e o ensinar não podem ser detalhados em manuais prescritivos que orientam ações para cada situação. O/a professor/a, nesta perspectiva, vivencia as situações de conflito que surgem e aprende com elas. A escuta e o olhar sensível a tudo que se processa no ambiente da aula é o que permite ao/a professor/a ter uma conduta coerente, equilibrada, que se nega ao formalismo, ao autoritarismo e ao desrespeito aos acordos coletivos, assim como à licenciosidade.

A partir da leitura de Freire (1996), entendemos que o movimento de ação-reflexão-ação, a dialética da práxis, é o movimento necessário àquele/a educador/a, sujeito da própria prática, comprometido/a com a educação emancipadora, que se pauta no diálogo para que o/a educando/a e o/a educador/a aprendam a pensar criticamente.

A partir destas reflexões, é necessário distinguirmos os conceitos de práxis do de prática para compreendermos como se configuram e como podem se desdobrar em uma prática pedagógica, em especial, a prática pedagógica avaliativa.

A partir da leitura de Franco (2016), compreendemos que as práticas docentes são marcadas por diversas características e especificidades. Elas não são únicas, uniformes e lineares, ainda que desenvolvidas no mesmo contexto escolar. São singulares, pois cada profissional, cada instituição imprime uma marca própria, construindo uma prática tecida por múltiplos fios.

As práticas docentes relacionam-se diretamente com o contexto local em que se desenvolvem, com as subjetividades dos/as profissionais e com a construção histórica coletiva e individual da profissão, só podendo ser compreendida como uma totalidade, síntese de múltiplas contradições. São fruto de um amálgama provisório das características do contexto sociocultural, das necessidades e possibilidades do momento, das concepções teóricas, dos saberes construídos e da consciência dos/as profissionais que as realizam.

Para Franco (2016), temos práticas docentes que assumem a característica de *poiesis*, ou seja, de uma ação tecida de forma mecânica, governada por regras pré-estabelecidas, uma forma de saber não reflexivo. São práticas avulsas, desprovidas de sentido, de direção, que não são inteligíveis. E temos práticas tecidas pedagogicamente, eminentemente reflexivas e criativas, nas quais “há a mediação do humano e não a submissão a um artefato técnico previamente construído” (Franco, 2016, p. 536).

A partir deste princípio, a autora comprehende que nem toda prática docente constituiu-se uma prática pedagógica,³¹ pois uma prática tecida pedagogicamente tem como fundamento a *práxis*, a ação reflexiva impregnada de sentido, uma ação inteligível, que assume uma perspectiva crítica e não normativa, dialética e não linear. Assim, para que a prática de um docente seja qualificada como pedagógica são necessários “pelo menos dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o das intencionalidades que presidem suas práticas [...]” (Franco, 2016, p. 543).

Nesta ótica,

quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (Franco, 2016, p. 542).

Assim, a prática pedagógica envolve desde o planejamento docente até a construção do processo de ensino e aprendizagem para que seja possível mediar a construção do conhecimento por parte do/a estudante. Envolve, pois, a capacidade do/a profissional de saber fazer escolhas, tomar decisões e adotar posturas frente a situações imprevisíveis e conflituosas que surgem no contexto escolar, trabalhando diretamente com as contradições. Envolve a reflexão sobre as situações-problemas que surgem no ato

³¹ Segundo Franco (2016), não há um consenso sobre o conceito de prática pedagógica, pois o mesmo articula-se diretamente à compreensão que se tem da Pedagogia, como ciência da educação e do papel dela na construção da prática docente. Assim, se partirmos da visão da racionalidade pedagógica técnico-científica, que reduz a Pedagogia à teoria da instrução, que se ocupa do visível, do observável, do aparente do ensino, a prática pedagógica é voltada à transmissão de conteúdos instrucionais. Entretanto, se partirmos da perspectiva da racionalidade pedagógica crítico-emancipatória, a prática pedagógica é direcionada para a formação de seres humanos na e para a *práxis*, pressupondo o desenvolvimento da consciência crítica que permite aos indivíduos ler a sua realidade social e histórica e agir para transformá-la por meio da sua prática.

de ensinar e a criação de caminhos alternativos que possibilite alcançar a intencionalidade proposta pelo projeto educativo.

Franco (2016) destaca que a prática pedagógica possui fundamentos que lhe são próprios e essenciais. São eles: a intencionalidade, a reflexão contínua e coletiva e a construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades.

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (Franco, 2018, p. 536).

As práticas pedagógicas se organizam em torno de uma intencionalidade, de um propósito previamente definido pelo indivíduo e pela coletividade, que funciona como bússola para a definição dos meios, das formas que possibilitarão o alcance da intencionalidade. “Na práxis, a intencionalidade é que rege os processos” (Franco, 2016, p. 543). Isto é o que permite que o/a educador/a tome consciência das suas condições concretas e busque superá-la. A contradição, como característica inerente à prática educativa, possibilita por meio da práxis o movimento de transcender e superar a realidade social e historicamente constituída.

Neste sentido, outro princípio essencial da prática pedagógica é que ela é viva, pulsante, dinâmica, está sempre em movimento, “caminham entre resistências e desistências” (Franco, 2016, p. 544). Por mais que a prática pedagógica seja planejada, ela carrega uma dimensão de imprevisibilidade, de ousadia, que requer do/a profissional a capacidade de reflexão crítica para lidar com o inusitado, com o desafio que surge e lhe convoca a tomar decisões, a fazer escolhas. Neste movimento, os/as docentes vão construindo saberes pedagógicos que lhes possibilita ler a própria prática, articular teoria e prática, dialogar com as contradições, construindo conhecimentos para transformar a própria prática (Franco, 2016).

Nesta ótica, as práticas pedagógicas se inscrevem na historicidade e se transformam com as contradições. “A questão principal é que tais práticas não podem ser

congeladas, reificadas e realizadas linearmente, porque são práticas que se exercem na interação de sujeitos, de práticas e de intencionalidades” (Franco, 2016, p. 545-546).

Torna-se relevante, pois, compreendermos que

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição (Franco, 2016, p. 541).

Assim, as práticas vão sendo estruturadas em um movimento contínuo de conservação e ruptura, sendo transformadas não por determinações ou imposições, mas sim a partir do movimento de práxis, que pressupõe que tanto a teoria que a determina como a prática que a concretiza possam ser revistas e modificadas, em um movimento de ação-reflexão-ação (Franco, 2016).

Compreendemos que os processos de ensinar, aprender e avaliar ocorrem por meio das práticas pedagógicas que se constituem em um sustentáculo às práticas docentes, ou seja, as práticas pedagógicas vão configurando o saber fazer dos/as docentes.

No interior da prática pedagógica recortamos, nesta pesquisa, a prática da avaliação da aprendizagem vista como práxis, ou seja, uma prática fundamentada na ação reflexiva crítica, contínua e coletiva, guiada por uma intencionalidade maior. A prática avaliativa no sentido da práxis é, pois, um movimento dinâmico, tecida com múltiplos, uma ação consciente e participativa que problematiza a realidade e questiona o instituído, para alcançar possibilidades de avaliar para promover as aprendizagens (Franco, 2016).

Assim, quando utilizamos a expressão práxis-avaliativa, estamos tratando da ação reflexiva da escola e docentes no âmbito da avaliação da aprendizagem. Nos referimos ao movimento de ação-reflexão-ação, uma ação criadora e modificadora da realidade que permite aos/as profissionais produzirem saberes pedagógicos sobre a prática avaliativa.

A práxis-avaliativa gera conhecimento sobre a avaliação, permite que os/as educadores/as não apenas conheçam e interpretem a realidade, mas essencialmente que a transforme em uma prática dialógica, problematizadora, crítica e que se compromete com a emancipação das pessoas envolvidas (Franco, 2016, Freire, 1987).

4.2 Educação, escola e avaliação: compreendendo as relações

Segundo Cury (1986), a educação é uma atividade humana que se insere em uma totalidade maior, a própria sociedade. Ela é contextualizada e determinada historicamente pelo modo de produção dominante, em nosso caso, o modo capitalista. Nesse modelo, a educação cumpre uma função bastante específica, qual seja: mediar a construção da hegemonia da classe dominante por meio da divulgação das ideias, conhecimentos, valores e crenças inerentes à sua concepção de mundo.

Importante lembrar que o modo de produção capitalista se caracteriza por possuir um sistema produtivo vinculado à propriedade individual, marcado pela presença de classes antagônicas: capitalistas e trabalhadores/as, objetivando a acumulação de lucros por parte do capitalista. Essa base econômica, ou seja, as relações de produção metaforicamente representam a infraestrutura social, a qual gera condicionamentos para a superestrutura, representada pelas instituições políticas, culturais, religiosas e educativas (Cury, 1986).

A partir dessa compreensão, Cury (1986) alerta-nos para a necessidade de considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista, o que significa

[...] no processo de relações de classe, enquanto essas são determinadas em última instância, pelas relações de produção. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta a direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso. Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia (Cury, 1986, p. 13).

Nesta perspectiva, a escola capitalista reproduz em seu interior as desigualdades sociais e as relações de poder, características desse modo de produção, assumindo não apenas a função pedagógica de ensinar os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, mas a função social de manutenção do status quo, formando seres humanos de acordo com os interesses da lógica do mercado, capazes de se ajustarem ao contexto socioeconômico.

Para tal, a instituição escolar caracteriza-se

[...] como uma instituição social que opera em uma sociedade hierarquizada economicamente e que pede à escola que distribua seletivamente o conhecimento. Isso implica criar na escola não apenas trilhas diferenciadas de progressão, mas também alunos diferenciados que possam ocupar posições diferenciadas na estrutura socioeconômica.

Aqui, a equidade é reduzida a dar a possibilidade ao aluno de reproduzir-se como membro de uma classe social à qual ele já pertence quando muito (Freitas, 2003, p. 32).

Nesta perspectiva, Freitas (2003) e Luckesi (2011) destacam a importância de compreendermos que a avaliação escolar não é neutra, não se trata de uma prática meramente técnica, desinteressada, como ainda postulam vários profissionais, notoriamente, a prática de avaliar dentro das escolas cumpre uma função social muito específica, revelando as relações entre sociedade e escola.

[...] a avaliação historicamente é apresentada como uma prática destituída de interesses e acaba sendo organizada, processada como uma prática neutra, técnica e despolitizada. Decorrem daí várias consequências que afetam desigualmente os envolvidos no processo avaliatório. Sejam alunos, professores ou escolas os ‘objetos alvo’ da avaliação, incidem sobre eles a mesma lógica hierarquizante, classificatória e excludente que interessa ao sistema político vigente. (Sordi; Malavasi, 2004, p. 106).

O ato de avaliar articula-se ao ato de ensinar e aprender revelando as concepções sobre educação que norteiam o trabalho escolar. Ou seja, quando se avalia de uma determinada forma ou de outra, quando se elaboram determinados instrumentos e quando são decididos o que se fará com os resultados verificados, revelamos uma concepção de educação, permeada de intenções e objetivos. Portanto, quando o/a docente, ainda que inconscientemente, avalia para selecionar, classificar e reprovar, ele/a colabora com a reprodução do sistema capitalista, marcado pela exclusão das maiorias no interior das escolas, não se comprometendo com a função social da educação de democratização do conhecimento (Luckesi, 2005^a; 2011).

Acreditamos, com base nas experiências profissionais que possuímos, que as práticas de avaliação que vêm sendo desenvolvidas dentro das escolas de ensino fundamental II parecem cumprir com maestria a função de selecionar, de classificar e de excluir do direito à educação vários cidadãos, mais especialmente, a classe popular, responsabilizando-os pelo sucesso e fracasso na trajetória escolar com base no discurso da meritocracia.

Entretanto, reconhecer os múltiplos aspectos sociais, econômicos, históricos e políticos que condicionam o trabalho escolar não significa acreditar que essa instituição

é meramente um aparelho ideológico do estado, como defendeu alguns teóricos da educação, representantes da corrente crítico-reprodutivista³² (Saviani, 2003).

Cury (1986) nos lembra que a educação concebida como fenômeno dialético carrega em si a contradição. Desta forma, percebemos a escola simultaneamente como espaço de reprodução das estruturas existentes e de transformação, de questionamento da realidade social, sinalizando para novas possibilidades de vida em sociedade.

A partir de uma concepção histórico-crítica da educação, Saviani (2003) concebe a escola como uma instituição social que trabalha com a formação humana, com o conhecimento, com a diversidade cultural. E, como tal, constitui-se em espaço de reprodução e de conflito, mas também em espaço de contradição e transformação. Para o autor,

[...] a educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2003, p. 22).

Nesta acepção, a escola produz intencionalmente em cada estudante a humanidade que foi coletivamente criada por homens e mulheres. O acesso aos saberes produzidos ao longo desse processo pode desempenhar um papel fundamental na emancipação dos e das estudantes, instrumentalizando os/as filhos/as do/as trabalhadores/as para a transformação da realidade social (Saviani, 2003).

Com base nesse entendimento, as práticas de avaliação da aprendizagem vivenciadas no interior das escolas inseridas em territórios rurais podem constituir-se em instrumento promoção do direito ao conhecimento ou de negação, exclusão dos/as estudantes a esse mesmo direito, relacionando-se diretamente com o projeto social que defendemos.

A partir da leitura de Silva (2012^a), identificamos, nitidamente, a correlação entre sociedade, educação, escola e avaliação. Quando designamos à educação o papel de

³² No Brasil, a corrente crítico-reprodutivista teve uma expressiva divulgação nas décadas de 1970 e 1980, dedicando-se a entender os condicionantes sociais da educação. As análises dos diferentes teóricos destacavam que a função básica da escola é educar os estudantes a partir da reprodução dos conhecimentos e condições impostas pela burguesia dominante; por isso, ficaram conhecidos como reprodutivistas. Louis Althusser (1918-1990) anunciou os primeiros passos dessa corrente de pensamento com sua teoria sobre os Aparelhos Ideológicos e Repressivos do Estado (Camargo *et al.*, 2017).

formar indivíduos para se ajustar à lógica do mercado, à perspectiva capitalista já estabelecida, a escola desenvolve o trabalho pedagógico de forma linear e uniforme, centrada apenas no ensino, não se responsabilizando pelas aprendizagens alcançadas pelo/as estudantes.

Se cabe à escola a função de preparar os indivíduos para inserção e ajuste à realidade social, de treinar para os diferentes postos no mundo do trabalho, a avaliação da aprendizagem assume a função de selecionar os mais aptos e os menos aptos, reproduzindo a estratificação social característica da sociedade do mercado, ou seja, o capitalismo de feição neoliberal (Silva, 2012^a).

Por sua vez, se compreendermos que cabe à educação a função de colaborar com a construção de um projeto social mais humano e justo, voltado para a formação crítica do/a cidadão/ã e capaz de não apenas inserir-se na realidade social, mas acima de tudo, capaz de transformá-la, o trabalho escolar assume outra natureza. Fazemos a opção por uma educação escolar que supere a organização do trabalho escolar centrada apenas no ensino transmissivo e linear de conteúdos pelo/a professor/a. Trazemos para o foco do processo pedagógico a aprendizagem do/a estudante, compreendida como uma construção de sentidos e significados pelo aprendiz, marcado pelo contexto pessoal e social em que se desenvolvem as práticas.

Neste cenário, a avaliação integra-se ao ensino e aprendizagem assumindo a função de colher informações, acompanhar e intervir nas aprendizagens para que de fato o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento integral do/a estudante seja assegurado. Em outras palavras, a avaliação assume uma função que vai muito além das práticas tradicionais de caráter quantitativo, somativo e excludente, as quais acreditam que avaliar é dar uma nota ou um conceito ao aprendiz (Esteban, 2010).

Assim, Esteban (2010) destaca que discutir a avaliação da aprendizagem requer que olhemos para essa temática como algo complexo, tecido com múltiplos fios, marcados por diferentes contextos, ideologias, culturas, expectativas e perspectivas teóricas que imprimem polissemia ao debate.

Isto implica termos clareza que a prática de avaliação está a serviço de uma pedagogia, que, por sua vez, está a serviço de um projeto de sociedade, ainda que a consciência ingênua não nos permita identificá-la (Luckesi, 2005^a).

Tomando por base esse raciocínio, seria importante indagarmos: a prática de avaliação classificatória, autoritária, excludente e hegemônica em nossas escolas responde a qual projeto de sociedade?

Certamente ao modelo social liberal que estimula o individualismo, o autoritarismo, a posse de bens materiais, o consumismo desenfreado, o privilégio social e econômico de poucos, em detrimento da maioria dos cidadãos, característico da sociedade capitalista. Um modelo social e econômico que atribui à educação escolar o papel de conservação e reprodução da sociedade.

Para alcançar esse projeto, temos a proposição de algumas pedagogias ao longo da história da educação brasileira, as quais ainda hoje se mesclam no cotidiano escolar. A Pedagogia Tradicional, a Nova e a Tecnicista, enquanto referenciais teóricos da educação, que guardadas as suas especificidades, defendiam que o discurso da equalização social via escola constrói uma cultura avaliativa excludente no interior delas.

Estas Pedagogias liberais³³ respaldam a prática de uma avaliação autoritária, comparativa, classificatória e estática, que não se compromete com as aprendizagens de todos. Ainda que no plano do discurso defendam e equalização social e a superação da marginalização, na prática contribuem para a reprodução e conservação do status quo, via exclusão escolar (Saviani, 1999; Luckesi, 2005^a).

Entretanto, em função do caráter contraditório da sociedade, teremos no seio dessa prática social liberal, de caráter conservador e autoritário, a proposição de um modelo social que defende a liberdade e a igualdade para além das formalidades jurídicas. Um projeto social que, ao defender a democracia e justiça social, se compromete e luta pela transformação da realidade.

Para Luckesi (2005), é justamente esse novo projeto de sociedade que vai propor novas pedagogias, as quais, não concordando com a domesticação, se voltam para a humanização dos sujeitos históricos e sociais. Neste caso o autor refere-se à Pedagogia Libertadora, à Libertária e à Histórico-crítica, também conhecidas como Pedagogias progressistas.

³³ Saviani (1999) propõe uma caracterização dessas pedagogias evidenciando que ambas partem do princípio de que a sociedade é harmoniosa e que é possível integrar os cidadãos marginalizados. Por isso, atribui à educação o papel de promover a equalização social. A Pedagogia Tradicional fundamenta a organização de uma escola centrada na figura do/a professor/a, que tem o papel de transmitir os conhecimentos que fazem parte do acervo cultural e que devem ser memorizados pelo/a estudante. Combatendo essa forma de organização escolar, a Pedagogia Nova propõe uma organização escolar centrada no estudante, e comprehende que o ensino deve se organizar a partir de centros de interesse, em uma organização livre e espontânea do ensino. Assim, o professor passa a ter a função de estimulador e orientador da aprendizagem e o estudo em pequenos grupos passa a ser privilegiado. Já a Pedagogia Tecnicista buscou planificar a educação brasileira de modo a trazer uma organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas que colocassem em jogo a eficácia e produtividade da escola.

Evidenciamos, assim, que para as Pedagogias liberais e para as progressistas a avaliação assumirá funções diferentes. No caso das primeiras, terá a função de classificar, de disciplinar o/a estudante, assumindo o caráter autoritário. Já para o segundo grupo, assumirá a função de diagnosticar as aprendizagens para promover o crescimento do educando e não a sua estagnação. Trata-se de uma avaliação que, superando o autoritarismo, incentiva a autonomia do estudante e que por isso assume um caráter formativo, uma avaliação para as aprendizagens (Luckesi, 2005^a; Villas Boas, 2011).

Como bem esclarece Luckesi (2005),

[...] a avaliação da aprendizagem será autoritária estando a serviço de uma pedagogia conservadora, e, querendo estar atenta a transformação terá de ser democrática e a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação da sociedade, a favor do ser humano, de todos os seres humanos, igualmente (Luckesi, 2005^a p. 32).

Desta forma, compreendemos que, ao identificarmos as ideologias subjacentes ao ato de ensinar, de aprender e de avaliar, é possível construirmos práticas de avaliação alternativas à lógica classificatória, que vem informando e se destacando no fazer docente ao longo da história da avaliação escolar.

O desvelar do que está por trás de séculos e séculos da cultura avaliativa classificatória permite compreender a lógica da reprovação e da exclusão a que muitas pessoas estão submetidas. Permite-nos denunciar as práticas tradicionais e construir uma nova perspectiva para a avaliação de forma que esta categoria possa auxiliar na democratização do acesso e permanência na escola, a fim de que o direito à educação, a um bem social, possa ser assegurado a todo/a cidadão/ã.

Assim, o conceito de práxis-avaliativa leva em consideração as relações entre educação, escola e avaliação, evidenciando que a prática avaliativa necessita ser compreendida em uma perspectiva de totalidade, síntese de múltiplos interesses e determinações. Olhar para uma prática avaliativa a partir do fundamento da práxis requer que a compreendamos não apenas como uma escolha autônoma dos/as profissionais, mas como uma construção coletiva e histórica.

É por isso que a transformação das práticas cristalizadas no espaço escolar é algo tão complexo e desafiador, exigindo por parte dos profissionais da escola a problematização da realidade e o enfrentamento dos condicionantes objetivos e subjetivos que marcam a avaliação da aprendizagem.

4.3 A avaliação da aprendizagem em diferentes momentos históricos

Luckesi (2018) destaca que a concepção seletiva e classificatória da avaliação está presente em nossas escolas desde os primórdios da educação em nosso país. Sabemos que a organização escolar para o ensino coletivo data da segunda metade do século XVI e século XVII, tendo sido idealizada e organizada sob forte influência de religiosos europeus. Em 1599, os padres jesuítas publicaram o *Ratio Studiorum* e, posteriormente, em 1632, Comenius, bispo protestante, publicou a obra: *Didática Magna*, a arte de ensinar tudo a todos.

Tais documentos não apenas exerceram forte influência na idealização da escola brasileira, mas prescreveram normas e orientações, detalhando o seu funcionamento. Ainda que os referidos documentos tenham especificidades, ambos dedicaram especial atenção aos exames escolares, concebendo a ação de avaliar como imprescindível ao bom funcionamento da escola e ao progresso do estudante. A base desses documentos fundamenta-se na concepção de que avaliar é medir conhecimento para selecionar os estudantes que estão aptos a prosseguirem na trajetória escolar (Luckesi, 2018).

Cabe esclarecer que, tanto na proposta jesuítica como na comeniana, havia orientações para as ações do professor que hoje são designadas como avaliação diagnóstica. Cabia ao/à professor/a anotar na denominada “pauta do professor” as observações sobre os progressos e dificuldades na aprendizagem dos estudantes. Essa prática de avaliação deveria conduzir as ações do/a professor/a para assegurar que o/a estudante saísse bem nos exames finais, conjugando o uso diagnóstico da avaliação e o uso seletivo (Luckesi, 2018).

Entretanto, com o passar do tempo, a prática de diagnosticar a aprendizagem tendo em vista acompanhar o percurso do aprendiz foi se perdendo, chegando mesmo a ser suprimida, predominando a concepção seletiva e classificatória. Ao discutir os usos que a escola faz da avaliação, Luckesi (2018) chama a atenção para o fato de que

[...] o uso seletivo dos resultados do ato de avaliativo da aprendizagem no passado, denominado exames escolares, reproduz a dinâmica do modelo burguês de sociedade, centralizador e, portanto, na linguagem de Marx, bonapartista. Poder que, evidentemente, exclui. Através dessa prática, a avaliação da aprendizagem na escola, de maneira usual inclui alguns e exclui muitos estudantes, mantendo e reproduzindo o modelo burguês de sociedade; afinal, o modelo do capital (Luckesi, 2018, p. 109).

Essa visão acerca da avaliação escolar rompeu séculos e séculos de história e cristalizou-se em práticas excludentes que, ainda hoje, se fazem presente no cotidiano escolar excluindo as classes populares do direito à aprendizagem.

Ao fazer uma breve retrospectiva histórica da avaliação, Fernandes (2009) destaca quatro grandes gerações da avaliação da aprendizagem que marcaram e ainda marcam o contexto escolar. Para esse autor

a evolução dos significados que foram sendo atribuídos à avaliação não pode se desvincular dos contextos históricos e sociais, dos propósitos que se pretendiam alcançar com as convicções filosóficas dos que tinham algo que ver com a concepção, o desenvolvimento e a concretização das avaliações. Consideram ainda que, ao longo dos tempos, as conceitualizações de avaliação se tornaram mais complexas e sofisticadas (Fernandes, 2009, p. 44).

Desta forma, temos uma primeira geração denominada de avaliação como medida, fortemente presente na cultura escolar na primeira metade do século XX, mais precisamente no período de 1900 a 1945. Essa geração sustenta-se na abordagem dos testes psicométricos que impregnaram as ciências humanas de um suposto cientificismo. Assim, a avaliação é compreendida como o ato de medir com rigor e isenção, por meio da aplicação de testes, a aprendizagem dos/as estudantes (Fernandes, 2009).

Ainda nos dias atuais, podemos perceber a presença dessa concepção de avaliação no cotidiano escolar quando as práticas avaliativas assumem características bastante peculiares, como por exemplo:

[...] classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência; os conhecimentos são os únicos objetos de avaliação; os alunos não participam no processo de avaliação; a avaliação, é em geral descontextualizada; privilegia-se a quantificação de resultados em busca da objetividade e procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador); e a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos (Fernandes, 2009, p. 46).

Tais condutas e práticas se sustentam na ideia de que avaliar é medir a aprendizagem dos estudantes. Elas colaboram, pois, para a cristalização de uma perspectiva avaliativa de caráter classificatório e excludente.

Na tentativa de superar as limitações dessa concepção sobre a avaliação, temos uma segunda geração, designada de avaliação como descrição. Esta geração apresenta a

compreensão de que para além dos conhecimentos dos estudantes, é necessário avaliar também o currículo escolar. Neste contexto, os/as avaliadores/as passaram a descrever os pontos fortes e fracos alcançados pelos estudantes frente aos objetivos educacionais previamente definidos (Fernandes, 2009).

É neste contexto histórico que surge a expressão avaliação educacional, sendo Ralf Tyler considerado o seu proposito (Fernandes, 2009). Essa expressão passa a designar que o ato de avaliar não se limita a medir, mas que envolve a descrição sobre o comportamento dos/das estudantes frente aos objetivos de ensino previstos no currículo. Na verdade, apesar da ampliação de concepção dessa geração, a tônica que permanece é a da verificação. “A grande diferença em relação a conceitualização anterior é o fato de se formularem objetivos comportamentais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos” (Fernandes, 2009, p. 48).

No Brasil, a partir da década de 1960, sob a influência do educador Ralph Tyler, passou-se a utilizar a expressão avaliação da aprendizagem em substituição ao termo exames escolares (Luckesi, 2018). Essa expressão foi proposta ainda em 1930 pelo educador norte americano que propôs o ensino por objetivos, em face aos altos índices de reprovação observados na época. Na base dessa expressão está a compreensão da avaliação como uma ação que possibilita diagnosticar a aprendizagem para corrigir as rotas. Entretanto, o autor nos alerta para o fato de que

[...] as denominações “exames escolares” (usualmente seletivos) e “avaliação da aprendizagem” (base para novas decisões pedagógicas) passaram a equivaler-se no cotidiano escolar, sob a única denominação de “avaliação da aprendizagem”, quando, de fato, essas denominações, tomadas em seus usos epistemológicos e historicamente configurados, referiam-se a práticas diferentes. Hoje, no Brasil, nós nos servimos da expressão “avaliação da aprendizagem” para expressar tanto o uso diagnóstico, quanto o uso seletivo dos resultados dos procedimentos avaliativos, sendo que, em nosso meio educacional escolar, predomina a segunda modalidade sobre a primeira (Luckesi, 2018, p. 94).

Ainda com base nos estudos de Fernandes (2009), destacamos a presença de uma terceira geração, designada de avaliação como Juízo de valor, presente no contexto escolar a partir da década de 1960. Para essa geração a avaliação deveria permitir a formulação de juízos de valores sobre os objetos de avaliação. Assim, os avaliadores, além de funções técnicas e descritivas, também atuariam como juízes. Essa concepção também é designada como avaliação enquanto apreciação do mérito.

Assim, essa geração foi a responsável por introduzir algumas ideias em torno da avaliação que até os dias atuais permanecem mais a nível de recomendações teóricas do que de expressão real nas salas de aula. Em outras palavras, percebemos um avanço conceitual da avaliação da aprendizagem quando essa geração de avaliação orienta que:

[...] a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; a coleta de informação deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; a avaliação tem de envolver professores, pais alunos e outros atores; os contextos de ensino e aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; e a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação (Fernandes, 2009, p. 50).

Percebemos, assim, que temos muito mais avanços em nível teórico, das concepções, do que avanços em nível das práticas de avaliação. Ao longo das três gerações citadas, constatamos que as concepções de avaliação saíram de uma visão extremamente técnica, centrada apenas no desempenho do/a estudante, e caminharam para uma visão mais sistemica, abarcando o currículo, a atuação de professores/as; a organização do ensino; os materiais e até mesmo as políticas educacionais, incluindo a formulação de juízos de valores do mérito ou valor que permitisse a tomada de decisões (Fernandes, 2009).

É importante destacarmos que, segundo Fernandes (2009), essas três gerações da avaliação da aprendizagem apresentam limitações. Apesar dos pequenos avanços conceituais, é notório que elas possuem uma tendência de privilegiar a visão dos agentes externos ao processo avaliativo, desenvolvendo uma visão parcial da realidade. Sistemas de ensino avaliam professores/as e estudantes, mas não se autoavaliam. As falhas e responsabilidade são sempre de outras pessoas e nunca do próprio sistema. Professores/as avaliam os/as estudantes e, na maioria das vezes, as falhas detectadas na aprendizagem são de responsabilidade do/a estudante.

Na visão de Fernandes (2009), as três gerações possuem dificuldades de propor e desenvolver uma avaliação que conte com a diversidade de contextos sociais e culturais dos/as estudantes, o que leva a não compreender a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação.

Por último, é relevante observarmos que existe uma ênfase na avaliação como medida, na neutralidade do/a avaliador/a. Tal perspectiva é traduzida por uma preocupação com a quantificação dos resultados da aprendizagem. Por meio dos testes, é

necessário medir com rigor e objetividade o que os estudantes já sabem (Fernandes, 2009).

Em termos práticos, pode-se dizer que aquelas três gerações de avaliação, cujas concepções parecem continuar a prevalecer com maior ou menor expressão nos sistemas educacionais, estão dependentes de modelos teóricos que se adaptam com muita dificuldade aos currículos atuais, às novas visões sobre aprendizagens e às exigências de democratização efetiva de sistemas complexos e cultural e socialmente tão diversos (Fernandes, 2009, p. 52).

A quarta geração de avaliação da aprendizagem mencionada por Fernandes (2009) é denominada de avaliação como negociação e construção. Para essa geração, a avaliação é um processo de negociação, de interação com aqueles que estão envolvidos no processo. A avaliação tem que ser uma ação responsiva, que convida todos os sujeitos envolvidos a participarem. É compreendida como uma construção, porque se sustenta na epistemologia construtivista e a partir desse enfoque orienta metodologicamente os processos interdependentes: ensinar-aprender-avaliar.

Trata-se de uma geração que constitui verdadeira ruptura epistemológica com as três primeiras gerações e que pretende superar as suas limitações. É uma geração que comprehende que o ato de avaliar é indissociável do ato de ensinar e aprender e que tem por objetivo regular as aprendizagens dos/as estudantes; em outras palavras, visa auxiliar o aprendiz. A avaliação é, pois, compreendida como uma construção social, envolvendo a negociação entre estudantes, professore/as, famílias e sistemas educacionais. Nesta construção, o poder de decisões sobre o destino dos/as estudantes é partilhado entre os envolvidos e os métodos qualitativos de avaliação são privilegiados, sem excluir os quantitativos (Fernandes, 2009).

Apesar dos avanços propostos pela quarta geração e dos inegáveis resultados dessa concepção para a promoção das aprendizagens, a concretização dessa concepção de avaliação no cotidiano escolar ainda requer um longo caminho. Uma mudança epistemológica da avaliação da aprendizagem requer rupturas e mudanças no âmbito das práticas docentes, dos sistemas de avaliação e da própria sociedade, o que exige uma disposição interna dos/as diferentes profissionais para o enfrentamento de uma cultura avaliativa construída ao longo de séculos. Esta não é uma mudança que se fará por imposições da legislação, mas essencialmente a partir da construção de uma práxis-avaliativa no interior de cada escola.

A retomada, ainda que brevemente das quatro gerações de avaliação, parece sinalizar para o fato de que

[...] continuam a prevalecer modelos que dão ênfase ao ensino e procedimentos rotineiros que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de informação previamente transmitida. Continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados ao ensino e aprendizagem e, sobretudo, orientados para atribuir classificações. A análise atenta do que os alunos sabem e fazem, para compreender as suas eventuais dificuldades e para superá-las, parece ficar relegada a segundo plano (Fernandes, 2009, p. 19).

Desta forma, é possível perceber que as diferentes concepções sobre a avaliação estão imbricadas no ambiente escolar construindo tessituras diversas, as quais ora se aproximam de um paradigma conservador ora se aproximam de um paradigma mais emancipatório.

Também interessada em investigar as concepções de avaliação presentes na história da educação brasileira, Villas Boas *et al.* (2022) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de analisar o tratamento dado à avaliação em livros nas décadas de 1960 a 2020. Tal estudo constituiu-se uma rica referência para compreendermos os contornos que a avaliação veio assumindo no contexto escolar neste recorte temporal, uma vez que as obras analisadas influenciaram não apenas a formação de professores/as, mas também as suas práticas.

Neste estudo, Villas Boas *et al.* (2022) destacam que nas décadas de 1960 e 1970 a avaliação esteve fortemente comprometida com os resultados, privilegiando os instrumentos de verificação quantitativos da aprendizagem, julgamento dos desempenhos dos estudantes, centrada na distribuição de notas.

Na análise da década de 1980, os/as autores/as mencionam tal período foi marcado pelos processos de redemocratização da sociedade brasileira, com rupturas aos contextos de repressão vivenciados nos anos 1960 e 1970. Assim, a produção de livros sobre a avaliação revelou avanços incipientes nas concepções e proposições metodológicos para avaliação.

Apesar de fortemente arraigada à ideia de comparar e julgar para aprovar/reprovar mediante comprovação do alcance de objetivos comportamentais, destinando à avaliação os momentos finais do processo ensino-aprendizagem, tentativas de distanciá-la da ideia de punição e coação para os estudos começam a surgir, aproximando-a de

uma prática mais participativa e dialogada, em que as diferenças sociais e individuais dos estudantes importam (Villas Boas *et al.*, 2022, p. 75).

Já na década de 1990, o referido estudo lembra-nos que as alterações no campo econômico, social, político e cultural, provenientes das manifestações sociais em prol da democracia, favoreceram a disseminação de um discurso que colocou a educação como a grande responsável por sedimentar as transformações sociais almejadas. Neste contexto, o discurso sobre a melhoria da qualidade da educação brasileira passa a ser foco de todas as políticas empreendidas, as quais foram legitimadas com a publicação da LDB nº 9.394/96 (Villas Boas *et al.*, 2022).

Assim, a avaliação é colocada no epicentro das políticas educacionais, dando origem à criação do Saeb, o qual implementou uma perspectiva de avaliação classificatória, a avaliação como medida. Nesta política, a avaliação

é tomada como mecanismo da gestão da educação para a elaboração de diagnósticos que possam orientar a implementação de políticas educacionais visando a melhoria da tão almejada “qualidade total e em defesa da promoção da “equidade” (Villas Boas *et al.*, 2022, p. 82).

Desta forma, Freitas *et al.* (2014) destacam que a avaliação passa a ser discutida a partir de vários enfoques. A avaliação que até então era tratada a partir da perspectiva da sala de aula, focalizando a ação do professor/a de aprovar ou reprovar seus/suas estudantes, agora é ampliada e, juntamente com ela, passa a coabitar no cenário educacional as discussões sobre a avaliação externa e avaliação institucional.

A partir dos anos 1990, as escolas passaram a conviver com uma multiplicidade de avaliações: avaliações internas, realizadas pelos próprios professores/as, as avaliação institucionais, que se voltam para análise do alcance dos resultados gerais da escola e também das suas dificuldades, realizada pelos/as próprios/as profissionais, e as avaliações em larga escala, ou avaliações externas, como são conhecidas, realizadas pelos governo federal, estadual e, em alguns casos, até mesmo pelo governo municipal, a fim de verificar a qualidade da educação desenvolvida (Freitas, 2014; 2016).

Neste contexto, Mendes (2014) afirma que as escolas, hoje, são submetidas a realização de tantas avaliações que vivemos a panaceia das avaliações, na qual muitas vezes estudantes, professores/as e equipes diretivas não conseguem perceber o sentido e o significado nesses rituais e muito menos lidar com os dados e análises estatísticas sofisticadas que são disponibilizados em prol da melhoria da qualidade da educação.

Entretanto, os resultados alcançados evidenciam a fragilidade da escola brasileira em educar sua população, indicando que o investimento em um sistema nacional de avaliação não reverberou em melhoria da qualidade da educação conforme previsto (Gatti, 2002).

Freitas *et al.* (2014) apresentam uma proposição bastante esclarecedora:

[...] não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar outros níveis de avaliação: tanto da instituição escolar, denominada *avaliação institucional*, como do próprio sistema como um todo, a *avaliação de rede de ensino* (Freitas *et al.*, 2014, p. 09, itálico do autor).

Embora os/as autores/as não discordem sobre a pertinência das avaliações externas como um meio de acompanhamento global das redes de ensino, o que permite traçar séries históricas do desempenho dos sistemas visando reorientar as políticas públicas, discordam da forma como os governos conduzem os processos avaliativos. Para estes/as autores/as, a concepção mercadológica que orienta as políticas de avaliação não consegue dizer sobre a qualidade de uma escola (Freitas *et al.*, 2014).

Freitas *et al.* (2014) entendem que a qualidade é negociada, fruto de um processo de discussão, de debate entre os indivíduos que possuem interesse com a escola e a rede de ensino. Trata-se de uma construção coletiva que tem como eixo balizador o PPP da instituição.

Neste sentido, os/as autores/as reconhecem a necessidade de articular as três dimensões da avaliação que se intercruzam no espaço escolar: a avaliação da aprendizagem, de domínio dos docentes, a avaliação institucional, que deve ser realizada pela comunidade escolar, e a avaliação sistêmica, de responsabilidade do governo. É por meio da avaliação institucional e da autoavaliação que a comunidade escolar pode promover uma leitura contextualizada dos resultados indicados nas avaliações internas e externas (Freitas *et al.*, 2014).

Como Freitas *et al.* (2014) indicam:

[...] o coletivo escolar precisa encontrar tempo/espaco para análise das dificuldades de professores com seus alunos em busca de reflexões que contribuam para a prática pedagógica de cada professor. Os resultados da avaliação interna ou externa podem ganhar significação, validade ou reconhecimento como um problema da escola, de seu coletivo. Metas podem ser traçadas. Demandas, formuladas (Freitas *et al.*, 2014, p. 45).

Acreditamos que a proposição de um trabalho coletivo requer a presença de uma equipe gestora que saiba atuar numa perspectiva democrática, exercendo uma liderança compartilhada, baseada nos princípios da ética e do diálogo, mas requer igualmente condições concretas para que este tipo de trabalho se institucionalize. Criar condições para que a escola possa fazer sua autoavaliação é primordial para que os resultados sejam analisados, para que decisões sejam tomadas coletivamente em prol da melhoria da prática educativa.

A partir desta breve retomada da evolução histórica das concepções e práticas avaliativas, compreendemos que o conhecimento produzido no campo da avaliação das aprendizagens é uma produção histórica, cultural e social. A partir dos diferentes desafios que foram surgindo no ato de avaliar, os/as profissionais e pesquisadores/as da educação foram dialogando com as contradições da prática, com as ideologias postas, com a realidade social e econômica e produzindo um conjunto de conhecimentos teórico-práticos para responder às demandas, à complexidade e às inquietudes que o ato de avaliar encerra.

Em outras palavras, pesquisadores/as e profissionais da educação foram produzindo uma práxis-avaliativa, um conhecimento teórico e prático, produzido a partir dos desafios da realidade, um conhecimento no campo da avaliação da aprendizagem que busca transformar a prática tradicional de avaliação, a qual tem sido seletiva, classificatória e excludente, em uma avaliação como acompanhamento. Portanto, um conhecimento comprometido com a emancipação dos/as estudantes e profissionais que enfrentam o desafio de avaliar a partir de uma outra lógica: avaliar para promover aprendizagens.

4.4 Avaliar para promover as aprendizagens: em destaque a avaliação formativa

Alguns pesquisadores/as como Fernandes (2009), Freitas (2003), Luckesi (2018), Vasconcellos (2003), Villas Boas (2011), Hoffmann (2005), Esteban (2001), Hadji (2001) dentre outros/as estão discutindo e propondo a necessária articulação entre a avaliação e os processos de ensino-aprendizagem na intenção de construir práticas alternativas de avaliação que colaborem para as aprendizagens. Estes estudos propõem o enfrentamento das práticas avaliativas tradicionais que têm legitimado a exclusão de muitos estudantes por meio da reprovação ou da promoção automática, sem que lhes seja assegurado o direito à educação.

Dialogando com esses/as autores/as, concebemos e defendemos a avaliação como parte integrante do trabalho pedagógico, que se articula ao ensino e à aprendizagem, pois tem o papel de subsidiar e orientar a ação de estudantes e professores/as a fim de assegurar a aprendizagem no espaço escolar.

Essa é uma visão que se contrapõe à perspectiva de avaliação somativa de caráter classificatório, historicamente presente na cultura escolar, caracterizada pela atribuição de notas ou conceitos no fechamento de bimestres e/ou trimestres a fim de classificar o/a estudante em “apto” ou “inapto” para prosseguir seus estudos (Luckesi, 2005^a, 2011; Vasconcellos, 2005; Romão, 1998).

Para refletirmos sobre a avaliação para as aprendizagens, elegemos os seguintes questionamentos: o que se comprehende por avaliação formativa? Quais suas características e princípios norteadores? Quais os obstáculos a essa concepção e prática de avaliação?

Villas Boas (2011, p. 14) destaca que “a avaliação formativa promove as aprendizagens de estudantes, professores e o desenvolvimento da escola”, pois possibilita orientar o/a aprendiz para a realização do seu trabalho, ajudando-o/a localizar suas dificuldades e progredir na aprendizagem. Trata-se, pois, de uma mudança paradigmática de ensino, aprendizagem e avaliação que possibilita a superação de práticas avaliativas caracterizadas pela seleção, classificação e segregação no ambiente escolar.

Nesta ótica, a avaliação formativa caracteriza-se como um modelo que se compromete deliberadamente com a aprendizagem dos estudantes. Avalia-se com o intuito de promover as aprendizagens, o que requer que esta categoria seja tratada articuladamente ao ensino e à aprendizagem.

Na mesma direção, a avaliação formativa é conceituada por Fernandes (2009) como

[...] um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo (Fernandes, 2009, p. 20).

Observamos que essa concepção de avaliação volta o seu olhar para a aprendizagem do/a estudante convidando-o/a para uma postura de autoria, participação, envolvimento, colaboração, compreensão e regulação do próprio processo de

aprendizagem. Além disto, possibilita ao/a professor/a uma análise, reflexão e intervenção no seu trabalho, pois focaliza os processos de aprendizagem do/a estudante, fornecendo-lhe um *feedback* ao longo do percurso de construção do seu conhecimento.

A avaliação formativa representa uma nova possibilidade para a escola e professores/as que desejam avaliar para promover as aprendizagens. Em outras palavras, representa

[...] uma esperança de pôr a avaliação a serviço da aprendizagem e a convicção de que isso é desejável, não são, portanto, absolutamente o fruto de caprichos pessoais ou a manifestação de fantasias discutíveis. Trata-se de uma esperança legítima em situação pedagógica: a avaliação formativa é o horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar (Hadjí, 2001, p. 15-16).

Está, pois, comprometida com a transformação, com a superação do paradigma tradicional de ensino, propiciando a reorganização do trabalho pedagógico, pois focaliza as aprendizagens e o desenvolvimento do estudante. Para Hadji (2001), a avaliação formativa situa-se no centro da ação de formação e é assim denominada porque sua principal função

[...] é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo) Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. E vê-se bem que é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá a “formatividade” de uma avaliação. Apenas o lugar em relação à ação não basta, pois toda avaliação, mesmo no centro da ação, tem uma dimensão cumulativa. Sempre se faz o balanço das aquisições dos alunos. E toda avaliação tem – ou deveria ter, um contexto pedagógico – uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz – ou deveria conduzir – a um melhor ajuste ensino/aprendizagem. Poderia – deveria – tratar-se de adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação (pedagogia diferenciada) (Hadjí, 2001, p. 19-20).

Este conceito explicita, pois, que o que caracteriza uma avaliação como não formativa não é o momento em que a mesma é realizada ou ainda os instrumentos que se utiliza para avaliar, mas essencialmente a intenção do avaliador; neste caso, o/a professor/a. Assim, somente pode ser considerada avaliação formativa na medida que esta prática se insere em um projeto educativo com um único propósito, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende (Hadjí, 2001).

Ainda que não utilize a expressão avaliação formativa, mas avaliação mediadora, Hoffmann (2018) apresenta concepção similar sobre o ato de avaliar, destacando que

[...] avaliar para promover cada um dos alunos é um grande compromisso que nos exige aprofundar o olhar sobre a sua singularidade no ato de aprender e, ao mesmo tempo, ampliá-lo na direção do grupo e das relações sociais. Olhares estes fundamentados em múltiplas referências de análise do processo de conhecimento. (Hoffmann, 2018, p. 77).

Observamos, então, que as definições aqui registradas evidenciam que a avaliação formativa acontece em sala de aula e estabelece uma íntima relação com o currículo, com a forma como organizamos e gestamos o ensino e as aprendizagens. Silva (2012) destaca

[...] que a avaliação cruza o trabalho pedagógico desde o seu planejamento até a execução, coletando dados para melhor compreensão da relação entre planejamento, o ensino e a aprendizagem e pode orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e contextualizada (Silva, 2012, p. 15-16).

Ao buscarmos compreender e praticar a avaliação formativa, necessariamente optamos por outra forma de conceber o conhecimento e a sala de aula. Esta função da avaliação se baseia em princípios que decorrem de teorias do cognitivismo, construtivismo, psicologia social e das teorias socioculturais e sociocognitivas bem como das teorias do currículo (Fernandes, 2009).

Esse construtos teóricos vêm indagando a perspectiva tradicional de ensino, baseada na transmissão de conteúdos estanques, fragmentados, os quais muitas vezes não dialogam com os interesses e a realidade dos/as estudantes, propondo uma nova concepção de currículo. A proposição é que a sala de aula seja tomada como espaço de produção de conhecimento, vista como uma construção histórica, dinâmica e contextualizada, o que requer colocar os/as estudantes em uma postura ativa e investigativa sobre o conhecimento e os professores na condição de mediadores entre estudantes e a cultura externa (Gimeno Sacristán; Pérez Gomez, 1998).

Coerente com esses referenciais epistêmicos, a avaliação formativa trata-se de uma:

[...] avaliação mais interativa, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participativa, mais transparente e integrada aos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que, sendo eminentemente formativa em suas formas e em seus conteúdos, é alternativa à avaliação psicométrica, de matriz behaviorista, muito

baseada na avaliação somativa e na ideia da avaliação como medida (Fernandes, 2009, p. 56).

Desta forma, podemos afirmar que uma avaliação desta natureza assume características e princípios basilares que devem orientar a atuação do/as professores/as na construção de novas práticas avaliativas, como, por exemplo, compreender que a avaliação se integra ao ensino, constituindo-se uma atividade contextualizada que deve desafiar os/as aprendizes. Essa concepção implica ter a clareza de que as atividades propostas aos/as estudantes são ao mesmo tempo atividades de ensino, aprendizagem e avaliação e devem ser selecionadas a partir de critérios previamente estabelecidos. Além disso, as atividades precisam ser diversificadas, contemplando ao máximo as diferentes linguagens e os diferentes eixos do currículo. Além disso, é necessário proporcionar um *feedback* ao/a estudante, pois essa ação possui a função de regular a aprendizagem de forma a motivá-los/as para aprendizagem. A interação e comunicação entre estudante e professor/a é fundamental, pois somente a partir delas é que o/a docente consegue fazer a mediação entre o que os/as estudantes já sabem e o que ainda precisam aprender. Nessa nova lógica, a cultura estabelecida na sala de aula considera que todos/as são capazes de aprender gerando um clima de positividade e de autoconfiança (Fernandes, 2009).

Na tentativa de elucidar esta perspectiva avaliativa, vale a pena destacar as características fundamentais da avaliação formativa apresentadas por Villas Boas (2011):

- É conduzida pelo professor (esta é a principal);
- Destina-se a promover a aprendizagem;
- Leva em conta o progresso individual, o esforço nele colocado e outros aspectos não especificados no currículo; em outras palavras, não é inteiramente baseada em critérios;
- São considerados vários momentos e situações em que certas capacidades e ideias são usadas, os quais poderiam classificarse como “erros” na avaliação somativa, mas que na formativa, fornecem informações diagnósticas;
- Os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem; eles progredirão e compreenderem suas possibilidades fragilidades e souberem como relacionar elas (Villas Boas, 2011, p. 19-20).

A partir desse entendimento, constatamos que desenvolver uma avaliação em uma perspectiva formativa não se trata apenas de utilizar outras formas de avaliação, outros meios didáticos, mas essencialmente de uma mudança na postura do/a avaliador/a e nos objetivos da avaliação. Nesse processo de mudança paradigmática, outros caminhos vão

sendo construídos para que a avaliação seja desenvolvida de forma integrada ao ensino e aprendizagem e utilizada para promover as aprendizagens.

A partir dessa compreensão, observamos que um dos grandes entraves que vivenciamos hoje, em matéria de avaliação, é o uso que se faz dela no espaço escolar, qual seja, um instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social. Desta forma, a avaliação, que deveria ser um instrumento de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, acaba desempenhando na prática um papel muito mais político do que pedagógico. Em outras palavras, em muitas situações, ela não é usada como recurso metodológico para reorientação do processo de ensino-aprendizagem, mas sim como instrumento de poder, de controle por parte dos diferentes atores envolvidos com o processo educativo (Vasconcellos, 2005).

Contrapondo-nos a essa perspectiva, é importante lembrarmos que o objetivo do trabalho escolar é que todos/as estudantes possam aprender e se desenvolver por meio da consolidação de aprendizagens significativas em diferentes áreas do conhecimento. Tal objetivo nos leva a uma outra forma de conceber a avaliação.

A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e consequentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados (Villas Boas, 2011, p. 13).

Villas Boas (2011) destaca ainda que a avaliação é inerente à ação humana. No dia a dia, as pessoas estão sempre elaborando juízos de valores sobre as situações vivenciadas. No cotidiano escolar, isto ocorre de forma intencional e sistemática, trazendo consequências positivas ou negativas para a trajetória escolar do/a educando/a, podendo ser caracterizada como avaliação formal e informal.

A avaliação formal é aquela que ocorre de forma planejada, efetivada por meio de provas, trabalhos e outros e que visa mensurar o desempenho do estudante na aprendizagem. Já a avaliação informal é aquela que ocorre de forma mais espontânea, por meio da interação entre estudantes-professores/as, professores/as-professores/as, o que possibilita o acesso a informações importantes sobre o/a aprendiz, revelando suas necessidades, interesses e capacidades.

Compartilhamos com a autora a análise de que

[...] tanto a avaliação formal quanto a informal são importantes, devendo ser empregadas no momento certo e de maneira adequada. Precisamos avançar nosso entendimento sobre cada uma delas, a forma desenvolvê-las, assim como precisamos saber articular os resultados obtidos por ambas. A relevância da utilização das duas está no fato de que o aluno demonstra sua aprendizagem em forma de diversas linguagens: escrita, oral, gráfica, estética, corporal etc. A avaliação formal é insuficiente para abranger todos os estilos de aprendizagem. A informal pode complementá-la (Villas Boas, 2011, p. 42).

É interessante notar que não se trata de escolher uma forma de avaliação em contraposição a outra. A intenção é compreender a avaliação numa perspectiva mais ampla, como um processo complexo que requer múltiplos olhares para o estudante, buscando compreender suas trajetórias na construção do conhecimento a fim de tomar decisões para mediar sua aprendizagem.

Compreendemos que a escola, da forma como organiza tradicionalmente os tempos e os espaços para o aprendizado, reproduz, em seu interior, a estrutura seletiva, marcada por mecanismos de exclusão da sociedade capitalista. Uma estrutura que condiciona, que influencia o trabalho escolar de maneira política, social e econômica, mas que não a determina, sendo possível ao/à professor/a crítico/a desenvolver mecanismos de enfrentamento e transformação das práticas estabelecidas.

Nesta ótica, é importante lembrarmos que a avaliação desenvolvida no dia a dia das salas de aulas

[...] não é uma mera questão técnica, não é uma mera questão de construção e utilização de instrumentos e nem um complicado exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos numa qualquer categoria de uma qualquer taxonomia. Não a avaliação é uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política. No entanto, também me parece que, não sendo matéria exata, pode basear-se em sólidas e significativas evidências, e neste sentido, não será uma questão de convicção, crença ou persuasão (Fernandes, 2009, p. 64).

Nesse sentido, defendemos que o ato de avaliar no espaço escolar deve estar a serviço da promoção das aprendizagens necessárias e significativas aos/às estudantes. Avaliar implica, pois, tomar decisões imediatas a partir dos dados coletados por meio de vários métodos, indo muito além da prática de atribuir notas, aprovar ou reprovar o/a educando/a.

Nos dizeres de Fernandes (2009), a avaliação necessita ser compreendida como um

processo deliberado e sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações. Normalmente esse processo permite a formulação de apreciações por parte dos diferentes atores (incluindo os próprios alunos) acerca do mérito ou do valor do trabalho desenvolvido o que, em última análise deverá desencadear ações que regulem os processos de aprendizagem e ensino (Fernandes, 2009, p. 21).

Fica claro, pois, que a avaliação é pensada como uma das dimensões do ato pedagógico que possui a função de assegurar que o/a estudante possa aprender. Ensinamos para que os/as estudantes aprendam e avaliamos para que possamos assegurar as aprendizagens, para que possamos ensinar com maior qualidade. Assim, a tríade ensinar-aprender-avaliar constitui a essência do ato pedagógico.

Partindo dessa concepção, Fernandes (2009) destaca que não é adequado e coerente que a avaliação seja realizada de forma estanque, apartada do processo de ensino-aprendizagem, sendo conduzida apenas pelo/a professor/a. Dada a complexidade do ato de avaliar, torna-se necessário diversificar a participação dos/as atores contando com a presença de estudantes, pais/mães, professores/as e demais profissionais que atuam na gestão escolar.

Essa diversificação e triangulação dos/as atores/atrizes pode colaborar com a revisão das práticas genuinamente de caráter tradicional à medida que o poder do/a professor/a sobre a avaliação é partilhado com as demais pessoas interessadas, em especial os/as estudantes, protagonistas da cena pedagógica (Fernandes, 2009).

Para Luckesi (2018), o ato de avaliar as aprendizagens envolve necessariamente três etapas. Inicialmente, cabe ao/à docente planejar a investigação da qualidade da aprendizagem dos/as estudantes, o que, em outras palavras, representa o momento em que o/a professor/a, subsidiado pelo projeto pedagógico e o currículo da instituição, bem como pelo seu plano de trabalho, estabelece aquilo que deverá ser avaliado e os critérios para essa avaliação.

O segundo momento consiste na investigação da qualidade da aprendizagem dos/as estudantes, o que necessariamente exige a coleta de dados e, portanto, a elaboração de atividades pelas quais se coleta as informações sobre os percursos das aprendizagens

construídas. É interessante pensar o quanto se faz necessário diversificar as atividades nesse processo, a fim de captar com mais propriedade o movimento vivenciado pelo/a estudante nessa trajetória, pois só se consegue ter acesso ao conhecimento e habilidades adquiridas pelo/a estudante se damos a ele/a oportunidade de revelá-la por meio de diferentes propostas (Luckesi, 2018).

E, por fim, no terceiro momento, é necessário atribuir qualidade ao desempenho dos/as estudantes, estabelecendo um paralelo entre aquilo que foi definido como padrão de qualidade no momento do planejamento da avaliação e aquilo que os dados coletados revelam sobre o/a estudante (Luckesi, 2018).

Compreendida desta forma, a avaliação configura-se como forte aliada para que o/a professor/a possa criar condições adequadas para a produção do conhecimento por parte do/a estudante, pois provoca o/a docente a desenvolver uma postura permanente de reflexão sobre o seu fazer, identificando por meio da avaliação o que é necessário modificar, quais pontos é preciso retomar e quais caminhos metodológicos serão trilhados para que o estudante possa, de fato, aprender aquilo que foi ensinado.

Nos dizeres de Hoffmann (2018), a avaliação necessita ser uma ação que se projeta no futuro e que, por isso, não se contenta em recolher informações para justificar ou explicar os resultados alcançado em uma determinada etapa da aprendizagem. Ao olhar para o futuro, ela busca refletir sobre as vivências de cada educando/a, sobre os percursos traçados e planeja ações e alternativas para ampliar o seu desenvolvimento, construindo, assim, uma nova forma de se conceber a avaliação no espaço escolar.

Quadro 4: Uma ação que se projeta no futuro

De uma avaliação a serviço da classificação, seleção, seleção...	→	a uma avaliação a serviço da aprendizagem do aluno, da formação, da promoção da cidadania.
De uma atitude de reprodução, de alienação, de cumprimento de normas...	→	à mobilização, à inquietação, na busca de sentido e significado para essa ação.
Dá intenção prognóstica, somativa, de explicação e apresentação de resultados finais...	→	à intenção de acompanhamento permanente, de mediação, de intervenção pedagógica para melhoria da aprendizagem.
Da visão unilateral (centrada no professor) e unidimensional (centrada nas medidas padronizadas e na fragmentação disciplinar)	→	à visão dialógica, de negociação entre os envolvidos e multirreferencial (objetivos, valores, discussão interdisciplinar).
Do privilégio à homogeneidade, à classificação, à competição ...	→	ao respeito à individualidade, à confiança na capacidade de todos, à interação e à socialização...

Fonte: Hoffmann (2018, p. 21).

Neste prisma, temos a proposição de um novo olhar para a avaliação, fundamentada em uma visão crítica e reflexiva que nos provoca a ressignificar a cultura avaliativa no espaço escolar, compreendendo-a como uma ação que se projeta para o futuro embasada em princípios éticos de respeito às diferenças de todos/as aprendizes.

De acordo com Fernandes (2009), no exercício da sua profissão os/as professores /as acabam convivendo com duas lógicas de avaliação: a somativa, classificatória e a formativa, voltada para a promoção das aprendizagens. Uma lógica não exclui a outra. Assim, é importante que os/as professores/as compreendam as distinções entre elas, a fim de identificar as suas funções e métodos, os quais são substancialmente diferentes.

Embora em muitos contextos se observe o predomínio da lógica classificatória, é oportuno lembrar que ela ocorre em momentos pontuais, em determinados períodos da prática educativa e visa a uma certificação. Não possui, portanto, o objetivo de levantar informações sobre o envolvimento e o desenvolvimento dos/as estudantes na aprendizagem.

Assim, é oportuno e necessário que a lógica da avaliação formativa prevaleça na sala de aula e que as evidências recolhidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem possam ser utilizadas nas avaliações classificatórias, de caráter somativo certificatório (Fernandes, 2009).

Este nos parece ser um caminho possível, um movimento propositivo para que a avaliação comprometida com o direito às aprendizagens possa ser experienciada nos espaços escolares, a fim de se comprometer com a democratização do acesso ao conhecimento e com a construção de uma escola mais inclusiva. Uma escola em que a reprovação, a evasão escolar e a não aprendizagem dos/as estudantes não seja tão naturalizado como nos dias atuais.

A avaliação formativa implica, em nossa compreensão, uma prática que assume como fundamento a práxis, configurando-se como práxis-avaliativa. Nesta, a avaliação da aprendizagem é conduzida por uma intencionalidade que a precede, qual seja, promover a aprendizagem de todos os/as estudantes. Trata-se de uma intencionalidade pedagógica e política, que não pode se configurar como uma responsabilidade apenas do/a professor/a, mas sim do coletivo de profissionais da escola. Uma prática avaliativa, que, por ser práxis, é consciente, crítica, inteligível e criativa, construída por meio da reflexão contínua sobre a própria prática.

4.5 Por que Práxis-avaliativa?

Partimos do princípio de que a avaliação em sua essência é dinâmica e propositiva, constituindo-se uma dimensão fundamental para a gestão do trabalho pedagógico. Trata-se de uma dimensão que assume centralidade no cotidiano escolar, pois possibilita aos/as docentes e gestores/as fazer uma análise crítica do processo de ensino e de aprendizagem vivenciado pelos sujeitos envolvidos com o ato de conhecer.

A avaliação, enquanto reflexão crítica sobre a realidade, deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-los. A rigor a avaliação, no seu sentido autêntico está no âmago dos processos de mudança, é parte imprescindível e, diríamos até desencadeadora da atividade transformadora (Vasconcellos, 2013^a, p. 19).

Entretanto, uma simples observação no cotidiano escolar, em especial na escola de Ensino Fundamental II, leva-nos a perceber uma prática de avaliação predominantemente classificatória, autoritária e excludente, com índices de reprovação e evasão. Neste sentido, podemos afirmar que a avaliação, como categoria central na organização do trabalho pedagógico, não tem contribuído para que se instale processos de transformação na forma como a escola organiza a prática pedagógica. Constata-se equívocos com relação ao referencial da avaliação, ao objeto, ao conteúdo, à forma e à associação da avaliação com as outras dimensões do trabalho pedagógico. “A avaliação não está ajudando a mudar” (Vasconcellos, 2013^a, p. 19).

Para que a avaliação seja desencadeadora de transformações desejadas na realidade escolar, a própria prática avaliativa necessita ser modificada. Entretanto, esta não é uma tarefa muito fácil, pois existem condições objetivas e subjetivas que dificultam o processo de mudança das práticas avaliativas dentro das escolas.

Vasconcellos (2013) destaca que o processo de transformação das práticas avaliativas é complexo, pois ele se desenvolve em uma realidade concreta e está vinculada a concepções, valores e ideologias subjetivas. Mudar não depende só das pessoas envolvidas, das questões subjetivas, como o compromisso dos/as profissionais, a disposição interna para a mudança e o compromisso com a reflexão e a elaboração teórica, mas também das condições reais, objetivas em que se desenvolve a prática avaliativa. Assim, aspectos como a organização e legislação do sistema de ensino, a tradição pedagógica presente na cultura escolar, as cobranças e expectativas das famílias e

sociedade, a formação docente e as condições reais (salários e desvalorização) em que se exerce o magistério condicionam o processo de mudança.

Ainda na percepção de Vasconcellos (2013), dentre os aspectos subjetivos que condicionam o processo de transformação das práticas avaliativas, localiza-se a falta de clareza conceitual sobre a avaliação; o não estar convencido sobre a necessidade da mudança; e o não ver um caminho, uma possibilidade para a mudança.

Vários são os equívocos conceituais presentes no campo da avaliação da e para as aprendizagens. Muitos/as profissionais não distinguem com clareza conceitos como: avaliação formal e informal, avaliação classificatória, avaliação formativa, avaliação qualitativa e quantitativa, avaliação processual e contínua. Entretanto, ainda que marcada por fragilidade conceitual, as concepções dos/as profissionais orientam suas práticas avaliativas, revelando inconsistências e dificuldades para construir novas formas de avaliar. Além da falta de clareza conceitual que marca a prática avaliativa dentro das escolas, é necessário desconstruir conceitos que há muito estão enraizados na cultura escolar.

Introjetou-se a ideia de avaliar como medir, como julgar quem merece ir para frente. Na hora de mudar, há o obstáculo desde paradigma, muitas vezes inconsciente. Este é um grave entrave: o professor foi formado neste esquema, nele cobrado e imerso. Daí vem a perplexidade diante da dificuldade em alterar de fato a prática, embora até já se tenha conhecimento de uma nova concepção (Vasconcellos, 2013^a, p. 13).

A própria sociedade capitalista se organiza em uma lógica classificatória e excludente e que cobra da escola que prepare os/as estudantes para enfrentar concursos e seleções diversas. Para lidar com essa situação, os/as profissionais precisam estar suficientemente convencidos/as da diferença entre os processos avaliativos classificatórios e seletivos, típicos da sociedade capitalista, e da avaliação para promover a aprendizagem.

Na base deste enfrentamento, está a compreensão e a convicção de que a avaliação não pode se constituir em forma de controle dos/as estudantes, da sala de aula, e nem muito menos em forma de fazê-los/as se interessar por conteúdos alienados e tradicionais, que, muitas vezes, nem mesmo o/a professor/a está convicto/a da necessidade de ensiná-los.

Por último, cabe destacarmos que não enxergar um caminho, uma possibilidade concreta, uma ação possível de ser realizada, não só dificulta, mas também inviabiliza o

processo de transformação das práticas avaliativas. Sem saber o que fazer e como fazer, o/a professor/a e os demais profissionais não conseguem ultrapassar as práticas cristalizadas na cultura escolar. “É tranquilo fazer propostas quando não há compromisso com a efetivação das mesmas; o desafio é saber fazer a mudança face aos condicionantes presentes” (Vasconcellos, 2013^a, p. 17).

Concordamos com Vasconcellos (2013^a) quando afirma que para que o processo de transformação das práticas avaliativas possa ocorrer, é necessário compreendermos que as condições objetivas e subjetivas estão contraditoriamente em unidade, compondo uma totalidade. Só conseguimos mudar quando enfrentamos esses condicionamentos e passamos a atuar no espaço de autonomia relativa que a realidade contraditória nos revela.

Para transformarmos a prática avaliativa, é necessário avançarmos para além do discurso, traduzindo em ações uma nova visão, uma nova intencionalidade. Por isso, é necessário fortalecer os movimentos de lutas e resistências empreendidos por pesquisadores/as e profissionais, buscando criar um caminho que possibilite superar os condicionantes objetivos e subjetivos da realidade. Um caminho que permita o desenvolvimento da consciência crítica dos/as profissionais para que eles/elas possam denunciar e enfrentar os mecanismos que produzem a alienação e reprodução de práticas tradicionais e classificatórias.

Em nossa proposição, esse caminho denomina-se *práxis-avaliativa*. Compreendemos que a *práxis-avaliativa*, como concepção e prática, pode gerar a transformação não apenas das práticas avaliativas da escola, mas na própria organização do trabalho pedagógico, na forma como a instituição organiza o trabalho em torno do conhecimento, ou seja, suas concepções. Ao refletir sobre as práticas avaliativas, a cultura escolar vai sendo revelada, as teorias praticadas vão sendo reconhecidas e problematizadas, abrindo espaço para novas indagações e proposições sobre o fazer pedagógico na escola. A *práxis-avaliativa* é compreendida, pois, como uma ação criadora e modificadora da realidade escolar.

Assim, a *práxis-avaliativa* designa um caminho, uma epistemologia de trabalho que permite aos/as profissionais da educação conhecer, interpretar e transformar a realidade. Um caminho que pode gerar a construção de uma prática pedagógica emancipatória e democrática, que assegure a todos/as o direito de aprender, tornando a escola pública uma instituição mais inclusiva.

Ao longo desta seção, apresentamos o conceito de *práxis- avaliativa*, cunhado nesta pesquisa como um conceito polissêmico, que envolve vários elementos. Assim,

consideramos importante realizar uma síntese didática, por meio da figura 2, a qual destaca os fundamentos da práxis-avaliativa e nos permite compreender seus desdobramentos para a prática da avaliação das aprendizagens nas escolas de Ensino Fundamental II, em especial, as inseridas em territórios rurais.

Figura 2: Movimento da práxis-avaliativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ancorada em Freire (1987), lembramos que os/as profissionais da educação podem se constituir em sujeitos da práxis. O inacabamento dos seres humanos os torna prenhes de possibilidades de aprender, de produzir conhecimento, transformando a si próprios/as e a realidade que os/as condiciona. É por meio da práxis que podemos desenvolver o pensamento crítico, reflexivo e criativo que possibilita aos/as educadores/as maior autonomia frente aos condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais da prática pedagógica.

A práxis, enquanto atividade específica do ser humano, é essa articulação viva entre ação e reflexão; é ação informada pela reflexão (conhecimentos, fins, estratégias) e a reflexão desafiada pela ação (com todo enraizamento histórico-social). Trata-se de duas modalidades de atividades que não podem ser fundidas, mas que também não devem ser isoladas, sob pena de cairmos na abstração estéril (verbalismo) ou da ação cega (ativismo). O campo de articulação da ação e da reflexão é

justamente o esforço de transformação da realidade (Vasconcellos, 2013^a, p. 25-26).

Este caminho epistemológico comprehende a práxis-avaliativa como uma **totalidade**, síntese de múltiplas determinações e **contradições**. Avaliar as aprendizagens não diz respeito apenas a uma dimensão técnica, didática da organização do trabalho pedagógico, mas é fruto de interesses políticos, sociais e econômicos. Ter clareza das relações entre o projeto de sociedade e as funções que a avaliação assume no contexto escolar para viabilizar a construção desse projeto possibilita aos/as profissionais envolvidos/as o desenvolvimento da sua consciência crítica.

É necessário entendermos o que está na base das ações mais simples, corriqueiras, como, por exemplo, a utilização de provas e notas para avaliar os/as estudantes. É importante lembrarmos que a cultura da classificação e da reprovação escolar associada à ideologia da meritocracia, que vem produzindo a naturalização do fracasso escolar, corresponde a um modelo de escola que atende aos interesses do projeto liberal de sociedade capitalista.

Um fundamento base que nos permite compreender a construção do conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem é a **historicidade**. Os/as profissionais da educação necessitam desenvolver a compreensão de que “a realidade se constituiu num processo histórico atingido, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade” (Franco, 2016, p. 539).

Assim, compreendemos que a práxis-avaliativa não possui apenas uma dimensão subjetiva, mas também uma dimensão social, coletiva, construída historicamente, que foi estruturando uma espécie de tradição pedagógica. Tal tradição leva vários profissionais a reproduzirem práticas e comportamentos em torno da avaliação da aprendizagem, que não condizem com uma instituição que pretende formar pessoas para serem seres da e na práxis, ou seja, pessoas que conseguem ler e interpretar a sua realidade agindo para transformá-la.

Olhar para a práxis-avaliativas a partir do fundamento da historicidade nos permite superar uma visão polarizada da realidade escolar. De um lado temos aqueles/as que numa percepção romântica acredita que toda mudança depende apenas do sujeito e de outro, aqueles que numa percepção determinista acreditam que se a realidade condiciona a prática, não há o que fazer. O movimento histórico evidencia que é justamente nos espaços da contradição, em um movimento dialético, que se rompe com

estas visões polarizadas, que o conhecimento sobre o ato de avaliar vai sendo produzido (Vasconcellos, 2013^a).

Por isso defendemos a construção de uma práxis-avaliativa coletiva no interior das escolas de Ensino Fundamental II, etapa da escolarização em que os ritos da prova, nota, da reprovação, das relações autoritárias em torno da avaliação assumem proporções ampliadas. Acreditamos que pelo movimento da práxis-avaliativa é possível desenvolver a mudança no ato de avaliar guiada por uma intencionalidade, que é fruto da reflexão crítica e coletiva sobre as próprias práticas executadas e que deve estar expressa no projeto pedagógico da escola.

A **intencionalidade** é um princípio chave na práxis-avaliativa. É ela que orienta, que guia todo o movimento de ação-reflexão-ação e que permite a transformação das práticas avaliativa reificadas na cultura escolar. O propósito, o que se pretende alcançar, ou seja, a intencionalidade construída coletivamente nos permite antecipar o que pretendemos executar. Essa bússola é que guia o fazer pedagógico dos/as profissionais, levando-os ao movimento contínuo de busca de caminhos e recriação das práticas.

A intencionalidade acontece no sujeito, não é algo exterior (embora mantenha uma dialética com o mundo objetivo e com os outros sujeitos, já que não se constituiu de forma isolada. Corresponde [...] a um impulso a um desejo de transformar, bem como de atribuir sentido à vida. É síntese de elementos racionais e emocionais, por isso que põe o sujeito em movimento(energética) numa certa direção (cognição). Não é algo estático, pronto, dado; é processo, construção, podendo se fortalecer ou esvaecer (Vasconcellos, 2013^a, p. 42).

Vasconcellos (2013) destaca que a transformação da prática avaliativa envolve vários aspectos, quais sejam: o conteúdo (o que o deve ser avaliado? Quem deve ser avaliado?) A forma (com qual perspectiva? Quais instrumentos?) A intencionalidade (qual a função da avaliação? Quais os usos dos resultados da avaliação?) E as relações com as outras dimensões do trabalho pedagógico (Quais as relações da avaliação com a metodologia utilizada em sala de aula? Com as condições de trabalho e com as condições de vida dos estudantes?)

Dentre todos estes aspectos, a intencionalidade assume uma centralidade constituindo-se o problema nuclear da avaliação, pois facilmente podemos ter a presença de um novo discurso sobre a avaliação, mas se a intencionalidade não for reconstruída, não temos alteração das práticas (Vasconcellos, 2013^a).

Pode haver mudança no conteúdo e na forma de avaliar, pode haver mudança na metodologia de trabalho em sala de aula e até na estrutura da escola e, no entanto, não se tocar no que é decisivo: **intervir na realidade a fim de transformar**. Se não houver um enforque da própria intencionalidade da avaliação, de pouco adiantará (Vasconcellos, 2013^a, p 44, negrito do autor).

Assim, em nosso entendimento o processo de mudança das práticas avaliativas nas escolas de Ensino Fundamental II, em especial, as localizadas em territórios rurais, só pode ocorrer mediante a instalação do movimento coletivo e institucional em busca de uma práxis-avaliativa. Esse movimento permite o enfrentamento das condições objetivas e subjetivas que dificultam o processo de mudança das práticas avaliativas no interior das escolas. Uma ação refletida explora não apenas as concepções e teorias, mas propõe meios e formas concretas para avaliar de forma diferente. Como dimensão coletiva, a práxis-avaliativa possui uma grande potência para atuar sobre os aspectos subjetivos que dificultam o processo de mudança nas escolas.

Segundo Vasconcellos (2013), o movimento da práxis-avaliativa intervém tanto nas dimensões subjetivas quanto nas objetivas que condicionam o processo avaliativo. A ação refletida e decidida coletivamente ganha força frente aos condicionantes presentes na realidade e pela práxis é possível resgatarmos a esperança, fortalecermos os profissionais envolvidos para o enfrentamento das contradições, identificando e criando práticas possíveis de serem realizadas.

É importante termos claro que a mudança das práticas avaliativas, a construção de uma nova intencionalidade para a avaliação da aprendizagem se inscreve no movimento processual. Em outras palavras, isto significa compreender que as mudanças não ocorrem de uma única vez, por determinações e imposições da legislação e dos/as gestores /as. Toda e qualquer mudança é fruto de aproximações sucessivas da prática e da reflexão sobre a prática na intenção de transformá-la.

Na leitura de Vasconcellos (2013), este é um processo que para ser efetivado, necessita ser gestado dentro das escolas. Assim, construir uma práxis-avaliativa dentro das instituições de ensino fundamental II requer um trabalho sistematizado em torno de algumas categorias essenciais, como, por exemplo: resgatar a condição de sujeito do professor/a; mudar a postura; criticidade; totalidade; visão de processo e o trabalho coletivo.

Resgatar a condição de sujeito do/a professor/a significa olhar para este/a profissional como um ser da práxis, que reflete sobre a própria prática e que deve

participar de todas as mudanças propostas. Não é possível construirmos mudanças sólidas quando a prática do professor/a é objeto de decisões unilaterais tomadas por outros pessoas. Ou mesmo quando este segue a lógica alienada, proposta pelo sistema. Assim, é necessário que os gestores/as problematizem e provoquem a reflexão e o engajamento dos/ os professores/as.

Mudar a postura significa alcançarmos a compreensão de não basta mudar o discurso sobre a avaliação, mas é preciso alterar a prática.

Em função dos condicionantes, a alteração da prática não se dará de uma única vez; mas, para não ficarmos em meras abstrações, novas prática concretas são necessárias! Cabe elaborar um conjunto de propostas para começar a mudança. Chega um momento em que a reflexão perde seu vigor e fertilidade se não dermos um salto, se não fizermos uma ruptura, indo para a prática, mesmo que inicialmente de forma mimética (mas por adesão, para ter um caráter educativo para o sujeito) (Vasconcellos, 2013^a, p. 25).

Neste processo é necessário que a práxis-avaliativa seja analisada à luz da criticidade e totalidade. Ir à raiz do problema, identificar e refletir sobre o que está na base de práticas equivocadas e não ficar na superficialidade das questões. Muitas vezes a escola gasta tempo e energia na discussão de várias questões, mas não aborda o problema criticamente, analisando a sua origem e as suas causas, como por exemplo a discussão sobre aprovar ou reprovar. Em sua essência, na raiz das práticas de reprovação está a indagação: por que a escola adota os mecanismos de reprovação de uma parcela significativa dos estudantes? Este exercício da criticidade implica olhar a práxis-avaliativas a partir da totalidade, compreendendo que são várias as dimensões que devem ser problematizadas e trabalhadas quando se deseja transformar uma prática.

Assim, para gestar o processo de mudança das práticas avaliativas dentro das escolas, é imprescindível compreendermos que este é um processo, uma construção gradativa, que vai sendo tecida na instituição por meio da práxis-avaliativa. É importante rompermos com o pensamento dicotômico que acredita que ou muda-se tudo ou não se muda nada. O processo de transformação é um caminho percorrido por aproximações sucessivas. Um processo sempre em movimento, inacabado, inconcluso, trilhado por sujeitos da e na práxis.

Trata-se de um caminho que ganha consistência e força quando trilhado coletivamente, pois possibilita superar as tensões advindas das abordagens individuais, lembrando aos profissionais que sua prática possui uma dimensão coletiva, pois somos

seres de relação. Por isso é tão importante que a instituição construa coletivamente o seu PPP, assumindo e declarando as intencionalidades que orientam o fazer pedagógico de todos os atores envolvidos na cena pedagógica. No movimento de construção da práxis-avaliativa, estas categorias que favorecem o processo de mudança são potencialmente desenvolvidas, permitindo a mudança não apenas das concepções, mas também das práticas.

Reiteramos que a práxis-avaliativa, como epistemologia propulsora da produção de conhecimento sobre o ato de avaliar, desenvolve-se em um movimento dialético que articula teoria e prática. Um conhecimento que nasce da práxis, da ação refletida sobre os dilemas que cercam o ato de avaliar e desafia os/as profissionais a produzirem saberes pedagógicos para lidarem com as contradições vivenciadas. Constitui-se em um conhecimento produzido por meio do movimento de desembutir a teoria da prática,, transformado não apenas a teoria sobre avaliação da aprendizagem, mas recriando a prática avaliativa que a concretiza. Uma produção de conhecimento, feita por sujeitos da práxis, a fim de que eles mesmos possam atuar com maior autonomia, desenvolvendo uma prática avaliativa consciente, crítica e, por isso, emancipatória.

5. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS: LIMITES E CONSEQUÊNCIAS

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas
Rubem Alves

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode
158ber-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono.

Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros
em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas
não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.

O voo não pode ser ensinado.

Só pode ser encorajado.

Essa instigante crônica de Rubem Alves nos provoca a refletir sobre como as escolas organizam o trabalho pedagógico, como constroem suas identidades, apresentando particularidades entre si. Em linguagem poética, o que as caracteriza como “escolas gaiolas” ou “escolas asas”.

Concebemos a escola como um território social, político, cultural e pedagógico, marcado por inúmeras práticas contraditórias, condicionadas pela realidade concreta. Os fatores que condicionam o trabalho escolar o afetam, porém, nem sempre o determina, havendo possibilidades de a instituição desenvolver um trabalho educativo comprometido com a emancipação das pessoas envolvidas, com vistas à transformação social. Assim, a escola é lugar de concepção, de realização e permanente avaliação do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Consideramos que o PPP oferece um rumo, uma direção para a prática pedagógica, possibilitando a construção da identidade da escola, a qual é tecida a partir de múltiplos fios. A identidade de uma escola é composta não apenas por elementos sociais, econômicos e políticos que a condicionam, mas também por elementos subjetivos, pelas concepções, valores e princípios das e dos sujeitos que fazem a escola.

O PPP precisa ser fruto de uma reflexão crítica, contínua e coletiva sobre a realidade escolar, cujo objetivo é orientar e fundamentar a organização do trabalho pedagógico na instituição com base nos interesses da comunidade que atende.

Considerando que a presente investigação focaliza a prática avaliativa desenvolvida nas escolas de ensino fundamental II situadas em territórios rurais de Uberlândia, acreditamos ser importante indagar sobre como a avaliação se insere no PPP dessas instituições.

Para responder a esta indagação, analisamos os PPPs das seis escolas participantes da pesquisa e exibimos os resultados nesta seção. Inicialmente apresentamos uma breve caracterização das diferentes realidades das quais emergiram os dados da pesquisa. Na sequência, destacamos a concepção de projeto que orientou nossas análises e descrevemos o contexto da produção do PPP nas referidas escolas. A partir desta contextualização, analisamos o conteúdo dos projetos buscando verificar em que medida eles se aproximam dos princípios defendidos pela educação no campo. A seção finaliza discutindo os limites dos projetos no que tange à avaliação da aprendizagem, problematizando as consequências desta decisão para a organização do trabalho pedagógico das escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia.

5.1 Os diferentes espaços da pesquisa

É importante lembrarmos que a pesquisa foi desenvolvida em seis escolas distintas, as quais possuem uma identidade específica, única, mas que também revelam pontos em comum por estarem inseridas em territórios rurais do município. Temos quatro escolas localizadas em fazendas, uma em chácara e uma em distrito, constituindo uma amostra representativa dos diferentes espaços que compõem a oferta de escolarização para a população campesina na rede municipal de ensino de Uberlândia. O quadro 5 nos permite sintetizar a localização e a estrutura física destas instituições.

Quadro 5: Localização e a estrutura física das escolas

Escola	Localização	Estrutura Física	Distância da escola ao Terminal Central de Uberlândia
Ipê Amarelo	Fazenda Cahoeirinha	09 salas de aula 03 banheiros 01 sala de professores/as 01 sala da direção 01 sala da coordenação pedagógica 01 biblioteca 01 laboratório de informática 01 secretaria escolar 01 cantina 01 pátio / refeitório 01 espaço para experiências no ensino de ciências 01 quadra	34,5 km
Ipê Azul	Fazenda Tenda do Moreno Estrada do Pau furado s/n	09 salas de aula 01 biblioteca 01 sala de professores 01 sala da direção e coordenação pedagógica 01 sala de informática 04 banheiros para estudantes 01 secretaria 01 almoxarifado 01 cozinha 02 depósitos 02 galpões (refeitórios)	21 km
Ipê Branco	Fazenda Olhos D'água BR365, Km 605	10 salas de aula 01 secretaria 01 cantina 01 refeitório 01 sala para AEE 01 sala de áudio e vídeo 01 biblioteca 01 sala da direção 01 sala de coordenação pedagógica 01 sala de professores 01 quiosque	16,7 km

		02 banheiros	
		01 quadra	
		01 laboratório de informática	
		21 salas de aula	
		01 sala de professores	
		01 secretaria	
		01 direção	
		01 vice direção	
		01 sala de coordenador/a pedagógico/a	
		02 salas do AEE	
		01 laboratório de informática	
		01 biblioteca	
		01 cozinha	
		01 depósitos de alimentos	
		03 depósitos para materiais diversos	
		01 refeitório e pátio	
		01 quadra com banheiros	
		02 banheiros para estudantes	
		18 salas de aula	
		01 sala de professores com banheiros	
		01 secretaria	
		01 sala de coordenador/a pedagógico/a	
		01 sala de direção e vice-direção conjugada com a sala do Fortalecimento da aprendizagem	
		01 salas do AEE	
		01 biblioteca conjugada com uma sala de aula	
		01 cozinha e depósitos de alimentos	
		01 depósito de materiais de limpeza e materiais diversos	
		01 refeitório e pátio	
		01 quadra com banheiros e depósito de materiais de Educação Física	
		02 banheiros para estudantes	
		7 salas de aulas	
		01 sala de professores com banheiros adaptados	
		01 secretaria	
		01 sala da coordenação pedagógica	

		01 sala da direção	
		01 sala do AEE e Fortalecimento da aprendizagem	
		01 biblioteca	
		01 cozinha e depósito de alimentos	
		01 depósito de materiais de limpeza e materiais diversos	
		01 refeitório	
		01 quadra	
		02 banheiros para estudantes	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do PPP e consulta à direção da escola.

Um outro elemento que nos permite sintetizar as características das escolas investigadas é a oferta da escolarização e os respectivos números de estudantes e professores/as. Tais informações nos auxilia a compreender o nível de complexidade desses espaços educativos, bem como seu impacto na comunidade, como podemos visualizar no quadro 6.

Quadro 6: Etapas/Modalidades de Ensino Ofertadas e total de estudantes e professores

Escola	Etapas/Modalidades de Ensino Ofertadas	Total de estudantes	Total de professores
Ipê Amarelo	Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano Atendimento Educacional Especializado – AEE	128	22
Ipê Azul	Educação Infantil – 4 e 5 anos Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano Atendimento Educacional Especializado – AEE	194	28
Ipê Branco	Educação Infantil – 4 e 5 anos Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano Atendimento Educacional Especializado – AEE	198	24
Ipê Rosa	Educação Infantil – 4 e 5 anos Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano Atendimento Educacional Especializado – AEE Educação de Jovens e Adultos – EJA	1.160	102
Ipê Roxo	Educação Infantil – 4 e 5 anos Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano Atendimento Educacional Especializado – AEE	390	33
Ipê Verde	Educação Infantil – 4 e 5 anos Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano Atendimento Educacional Especializado – AEE	156	26

Fonte Elaborado pela autora a partir dos dados do PPP.

Observamos no quadro 6 que, salvo as escolas Ipê Rosa e Ipê Roxo, localizadas próximo à área urbana da cidade, as demais escolas investigadas possuem número reduzido de estudantes. Ainda que o pequeno número de matrículas seja uma característica comum da Ipê Amarelo, da Ipê Azul, da Ipê Branco e da Ipê Verde, cabe destacar que a oferta da educação infantil, 4 e 5 anos, e de todos os anos do ensino fundamental em uma mesma escola, torna o espaço educativo bastante desafiador e complexo.

Ao lidarem com as diferentes etapas do desenvolvimento humano, tais escolas são desafiadas a elaborarem um PPP que necessita dar conta de uma trajetória escolar longa, cobrindo desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Uma escola com tal característica conta com a presença de profissionais que possuem saberes específicos para atuarem em cada etapa da escolarização. Tais profissionais necessitam ser estimulados a trabalhar coletivamente, construindo uma visão de totalidade da prática pedagógica, a fim de que o longo percurso formativo seja vivenciado em um ambiente escolar ético e colaborativo que supere a fragmentação curricular, propiciando, assim, a construção de uma aprendizagem mais significativa para os sujeitos envolvidos.

Apresentamos as escolas a partir de dados que foram extraídos da análise dos PPPs e optamos, em vários trechos, por fazer uma transcrição literal desse documento. Os dados recortados do documento dizem respeito à infraestrutura da escola, etapas /modalidades de ensino, perfil socioeconômico da comunidade atendida, perfil do/as docentes e marcas identitárias da instituição, aspectos registrados nos PPPs das seis instituições e que chamaram nossa atenção. O objetivo neste momento é apenas compor um mosaico, uma espécie de fotografia das múltiplas realidades das escolas, aproximando-nos do lugar e das características dessas instituições. Optamos por assegurar o anonimato das instituições participantes da pesquisa utilizando as designações de Ipês para as escolas.

5.1.1 A Escola Ipê Amarelo

Figura 3: Escola Ipê Amarelo



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

De acordo com o PPP, a Escola Ipê Amarelo foi criada pelo Decreto nº. 1.731, de 30 de julho de 1979, e localiza-se em uma das fazendas de Uberlândia, na região conhecida como Água Limpa, distante aproximadamente 24 quilômetros do perímetro urbano. Inserida em um território bastante limitado, a região não possui centros de lazer ou culturais como praças, clubes, igrejas ou centros comunitários, o que dificulta o acesso dos estudantes e familiares a outros espaços socioculturais.

O PPP descreve a estrutura física da escola com nove salas de aula, uma sala de professores/as, uma da direção, uma da coordenação pedagógica, uma biblioteca, um laboratório de informática, um pequeno espaço para experiências no ensino de ciências, uma secretaria, uma cantina e um pátio que também é utilizado como refeitório. Segundo o documento,

O espaço físico da escola, cuja quadra de esportes foi recém-coberta, poderia congregar atividades da comunidade, mas esbarra-se na falta de agentes patrimoniais e de incentivo da Administração Pública. Faltam verbas e programas que incentivem a preservação do meio ambiente ou que explorem o potencial da zona rural, como por exemplo, faltam parcerias para a criação de hortas comunitárias, para projetos de manejo de culturas (Uberlândia, 2021^a, p. 08).

Neste espaço, a instituição oferta o atendimento ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e o AEE, possuindo 128 estudantes matriculados (Uberlândia, 2021^a).

Ainda segundo o PPP, a escola atende a estudantes que vivem em assentamentos e àqueles que vivem em casas nas fazendas ou granjas, dependendo na sua totalidade do transporte escolar para frequentar as aulas, sendo que 100% deles vivem no território em que a escola se localiza (Uberlândia, 2021^a).

Este documento revela que as e os estudantes são oriundos de famílias simples, marcadas por uma realidade socioeconômica adversa.

A maioria das famílias atendidas pela escola é de baixa renda que recebem até 1.600 (mil e seiscentos reais) por mês. Grande possui um mais de seus membros fora do mercado de trabalho formal. Cerca de 24 % recebem o benefício do bolsa família. Parte trabalha no agronegócio como empregados em granjas, fazendas de gado e em lavouras (Uberlândia, 2021^a, p. 13).

Para desenvolver o trabalho pedagógico, a escola conta com dez professoras polivalentes que atuam de 1º ao 5º ano, primeira etapa do ensino fundamental, responsáveis por ministrar os diferentes componentes curriculares, e doze professores/as que atuam do 6º ao 9º ano, segunda etapa do ensino fundamental, ministrando diferentes componentes curriculares. São profissionais concursados/as que, para além da formação inicial, apresentam os seguintes índices de certificação na pós-graduação: 85% especialização; 10% mestrado; doutorado 5% (Uberlândia, 2021^a).

Conforme registrado no PPP, a instituição situa-se em uma região com poucos equipamentos sociais e atende a crianças e adolescentes para os quais a atuação da escola é de extrema importância.

Na ausência de outras instituições estruturadas, a escola surge como um local de convivência, onde deve ser incentivada a participação de todos, de forma responsável, ética, crítica e com respeito às diferenças. Cabe à escola contribuir para a formação de cidadãos capazes de atuar em sociedade, de forma colaborativa, tolerante e justa (Uberlândia, 2021^a, p. 9).

5.1.2 Escola Ipê Azul

Figura 4: Escola Ipê Azul



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

De acordo com o PPP, a Escola Ipê Azul foi construída em 1984, autorizada pelo Decreto da S.E.E nº 016/80 de 25/10/80, Lei de criação 13/05/1937 e Lei de extensão Municipal Resolução de 24/10/1991. A escola localiza-se em uma fazenda na estrada conhecida como Pau furado. Insere-se um território com a presença de alguns serviços públicos e privados como, por exemplo: mercearia, poço artesiano, estação de tratamento de água e esgoto, energia elétrica, serviço de telefonia fixa, telefonia móvel e de internet. A comunidade também conta com o Serviço Integrado de Transporte – SIT que percorre a região seis vezes por dia, sendo seu ponto de partida e chegada o terminal Novo Mundo (Uberlândia, 2021b).

Nesse espaço, destacam-se os seguintes equipamentos sociais e culturais: escola, campo de futebol, igreja católica, igrejas evangélicas e conselho municipal rural (Uberlândia, 2021b).

Embora a presença de equipamentos culturais e sociais nesse espaço seja limitada, é importante destacar que o PPP também salienta que

a região é rica em manifestações culturais, possui diversos grupos culturais com vários anos de história como, os grupos folclóricos de Folia de Reis. Possui ainda festas regionais: Festa de Reis dia 6 de janeiro, São José no dia 19 de março e a Cavalgada. Há também os campeonatos de futebol e de truco e os famosos bailes (forró) nas famosas e coloridas festas juninas (Uberlândia, 2021b, p. 14).

O PPP da escola Ipê Azul destaca a presença de parcerias entre a escola e outras instituições como a igreja, conselho municipal rural e o posto de saúde para viabilização de suas atividades educacionais. A igreja cede parte do espaço que é utilizado para salas de aula. O conselho municipal rural realiza um trabalho voltado educação ambiental e socialização, ao passo que o posto de saúde, por meio do trabalho dos agentes de saúde, realiza um trabalho educativo com a divulgação de informações sobre saúde e higiene sempre que a escola solicita (Uberlândia, 2021b).

Chama a atenção o fato de a escola necessitar de estabelecer parceria com a igreja para utilização do espaço para salas de aulas, uma vez que, conforme previsto na Constituição Federal de 1986, o acesso à educação é um direito público subjetivo. A partir do princípio da cooperação entre os entes federados, cabe ao município zelar pela educação infantil e ensino fundamental. Observamos, portanto, o distanciamento entre a legislação e a efetivação dos direitos.

A instituição atende, hoje, 194 estudantes matriculados na educação infantil e no ensino fundamental. Deste total, apenas doze frequentam o 1º e 2º períodos da Educação Infantil, 101 frequentam o ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e 81 frequentam o ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Além disso, a escola oferece o AEE para os estudantes da Educação Especial (Uberlândia, 2021b).

São estudantes oriundos de famílias:

predominantemente pobres, a maior parte da comunidade apresenta um nível social baixo, cerca de 55%. Essa situação reflete a realidade de milhões de brasileiros e brasileiras que lutam contra a fome, a miséria e a exclusão social. As necessidades das famílias apresentam características que as enquadram em “carência de rendimento” e em “carência social”, conforme especificações do Banco Mundial para a pobreza. Nesses termos, entendida a primeira como falta de recursos econômicos e a segunda como “exclusão social, dependência e incapacidade de participar na sociedade, o que inclui o acesso à educação e à informação. Como a comunidade possui um percentual significativo dos pais com Ensino Fundamental incompleto fica claro a carência ligada à educação e ao tipo de acesso e trato à informação que ela gera, o que impossibilita e/ou inibe a participação social. (Uberlândia, 2021b, p. 18-19).

A escola conta na sua estrutura física com: biblioteca, sala para professores/as, sala para direção, secretaria, almoxarifado, sala de Informática, salas de aulas, banheiros para estudantes e professores/as, galpões utilizados como refeitório e espaço para

realização de atividades coletivas, cozinha e cômodos utilizados para armazenamento de alimentos (Uberlândia, 2021b).

Para desenvolver o trabalho pedagógico, a escola conta com uma equipe formada por três docentes que atuam na educação infantil, onze no ensino fundamental I e quatorze no ensino fundamental II, os/as quais possuem formação em nível superior, sendo que um percentual significativo apresenta curso de especialização em áreas correlatas à sua atuação (Uberlândia, 2021b).

Conforme registrado no PPP, a escola busca desenvolver uma educação baseada nos:

princípios humanos e éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito a si ao bem comum. Para tanto, procura realizar pequenos mini fóruns, roda de conversa, palestras, gincanas, oficinas, documentários, chás e cafés interativos; leitura de imagens e obras de arte; concursos (de desenhos, frases, paródias, cartazes, murais, músicas e outros), que versam sobre a referida temática (Uberlândia, 2021b, p. 162).

5.1.3 Escola Ipê Branco

Figura 5: Escola Ipê Branco



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

De acordo com o PPP, a Escola Ipê Branco foi fundada em 1942 e criada conforme Decreto Municipal nº 1374 de 12/04/1977. A instituição está situada em uma fazenda próxima, na zona leste do município de Uberlândia (Uberlândia, 2021c).

Segundo dados do PPP, aproximadamente 100% dos e das estudantes residem no território em que a escola se insere. Seu entorno registra a presença de poucos equipamentos culturais e sociais, com destaque para a Capela São Sebastião Olhos D'Água e para a Vila Marielza³⁴ (Uberlândia, 2021c).

No PPP, a rede física da escola é caracterizada da seguinte forma:

[...] temos dez salas de aula, secretaria, sala da analista pedagógica, cantina, refeitório em condição razoável de uso, sala de AEE em condição razoável de uso, sala de áudio e vídeo em condição razoável de uso, sala de apoio pedagógico em condição razoável de uso, biblioteca em boas condições de uso, sala da direção escolar em boas condições de uso, laboratório de informática em condição razoável de uso, banheiro masculino e feminino de alunos em condição desfavorável de uso, quadra coberta em boas condições de uso, quiosque em razoável condição de uso e área externa aberta bastante arejada, esses espaços são utilizados pelos estudantes regularmente. Além disso, temos sala dos professores (Uberlândia, 2021c, p. 19).

Neste espaço são ofertados o 1º e 2º períodos da educação infantil e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, em um turno no horário das 07:05 às 11:30. Atualmente a escola possui 198 estudantes matriculados/as, sendo 22 na educação infantil, 91 na primeira etapa do ensino fundamental e 85 na segunda etapa. Para a formação das turmas, a escola utiliza os critérios de idade do/a estudante e demanda por ano escolar (Uberlândia, 2021c).

O documento menciona que a comunidade escolar possui perfil socioeconômico médio-baixo e que os/as estudantes não desenvolvem atividades remuneradas. A participação das famílias nas atividades escolares é considerada um desafio (Uberlândia, 2021c).

[...] a família precisa participar mais ativamente da vida escolar dos estudantes, por se tratar de zona rural ainda temos a questão do transporte. Para a escola, a participação da comunidade afeta a aprendizagem dos estudantes da seguinte forma: visto que em nosso cotidiano nos deparamos com alunos indisciplinados, desinteressados, desmotivados que muitas das vezes passam por conflitos familiares e

³⁴ “A Vila Marielza fica na zona leste de Uberlândia, às margens da BR-365. Cerca de 2.200 pessoas vivem no local. De acordo com moradores, as casas começaram a ser construídas há cerca de 50 anos, mas o bairro nunca foi regularizado”. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2018/08/14/projeto-de-lei-que-regulariza-bairro-vila-marielza-em-uberlandia-e-aprovado-na-camara.ghtml>). Acesso em: 26 jul. 2023.

com uma realidade distinta, não podendo ser considerados de forma homogênea, ignorando sua subjetividade e suas condições objetivas de ter bom desempenho na escola (Uberlândia, 2021c, p. 23).

Conforme o PPP, a escola Ipê Branco realizou entrevistas com os/as estudantes para conhecer a visão deles sobre a escola. O documento apresenta indicadores que revelam que a instituição é reconhecida pelos/as estudantes como um espaço importante em suas vidas. “Do total de estudantes matriculados, 40% a consideram muito interessante, 20% interessante, 10% pouco interessante e 10% não interessante” (Uberlândia, 2021c, p. 21).

Quando perguntados sobre as expectativas de seu futuro, aproximadamente 50% dos estudantes da escola acreditam valer a pena estudar na escola, 80 % acreditam que concluirão a educação básica, 20 % acreditam que frequentarão uma Instituição de Ensino Superior e 80% acreditam que serão absorvidos pelo mercado de trabalho. (Uberlândia, 2021c, p. 20).

Ainda de acordo com o PPP, a escola conta com uma equipe formada por 24 docentes, sendo que quatro atuam na educação infantil, dez nos anos iniciais (1º ao 5º) e dez nos anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental. Dentre os/as docentes, apenas um/a não possui formação em nível superior. Os/as demais são graduados/as nas suas áreas de atuação e possuem cursos de pós-graduação, sendo 90% cursos de especialização, 4% cursos de mestrado e 1% doutorado (Uberlândia, 2021c).

Conforme destacado no referido documento, a escola busca promover a educação em direitos humanos desenvolvendo entre os e as estudantes a noção de dignidade humana. Para tal, são trabalhados ao longo do ano temas como: “como valorização da infância e da juventude; Diversidade sexual; Promoção da igualdade racial; combate à violência escolar e ao *bullying*; Valorização da vida; Fortalecimento da Solidariedade e Vivências” (Uberlândia, 2021c, p. 35).

5.1.4 Escola Ipê Rosa

Figura 6: Escola Ipê Rosa



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A escola Ipê Rosa começou a funcionar em 1984 em espaço cedido por membro da comunidade em um setor de chácaras, denominado Morada Nova³⁵, em Uberlândia (Uberlândia, 2021d).

Conforme descrito no PPP, o território que abrange a escola possui a presença de alguns espaços sociais e culturais como creche, posto de saúde, associação de moradores, igrejas e uma estrutura de comércio bem desenvolvida. Cerca de aproximadamente 75% dos/as estudantes da escola residem nesse território, zona rural da cidade, e 25% residem na zona urbana e utilizam o transporte escolar municipal (Uberlândia, 2021d).

O documento destaca ainda que as famílias dos/as estudantes possuem baixa condição socioeconômica e pequena participação na vida escolar. Na concepção da escola, a ausência de participação da família afeta diretamente a aprendizagem dos estudantes, pois acreditam que aquelas que acompanham os estudantes contribuem para o alcance de um melhor resultado escolar (Uberlândia, 2021d).

³⁵ Morada Nova é um bairro do perímetro urbano do Distrito de Miraporanga, em Uberlândia. O bairro fica no extremo da zona oeste da cidade, e dista 46 km a nordeste da parte central de Miraporanga. Em função da sua localização, a escola é classificada como rural pela secretaria municipal de educação de Uberlândia. Entretanto, cabe destacar que, com desenvolvimento da cidade, o Bairro Morada Nova vem assumindo características cada vez mais urbanas.

A escola passou por várias ampliações ao longo dos anos, evidenciando o quanto a procura por escolarização na região cresceu na última década. Assim, em 1988

[...] foi inaugurado o prédio da escola com condições de atender 05 turmas numa área construída de 73 m², em 1990 foi construída uma área de 4,60 m², com esta pequena alteração a escola já atendia 155 alunos; em 1991 foram construídos mais 37m² para atender 200 alunos; em 1992, nova ampliação, uma área de 57,35m², atendendo assim 350 alunos. Em 2012 tivemos a construção de 05 salas de aula. Atualmente, 2020, a escola comporta 1160 alunos que são distribuídos em 03 turnos (Uberlândia, 2021d, p. 6).

Dos 1160 estudantes matriculados, 63 frequentam a educação infantil, 605 frequentam o ensino fundamental I, 391 frequentam o ensino fundamental II e 101 frequentam a EJA (Uberlândia, 2021d).

De acordo com o PPP, a escola aplicou um questionário aos/as estudantes para conhecer a percepção deles/as sobre a importância da escola em suas vidas. Conforme o que está registrado no documento: “80% consideraram a escola muito interessante, 75% consideraram interessante e 25% consideraram pouco interessante e 15% não interessante” (Uberlândia, 2021d, p. 35).

Além disso, o questionário aplicado procurou conhecer as expectativas dos/as estudantes sobre seu futuro escolar. O documento indica que 85 % acreditam que concluirão a educação básica, 70 % afirmam que frequentarão uma Instituição de Ensino Superior e 70 % estimam que serão absorvidos/as pelo mercado de trabalho. Aproximadamente 90% dos/as estudantes da escola acreditam valer a pena estudar na escola, atribuindo um sentido e significado para a sua participação na vida escolar (Uberlândia, 2021d).

Ainda com base nos dados apresentados no PPP, a escola conta com corpo docente composto por 102 profissionais responsáveis por desenvolver a formação dos/as estudantes. Destes, 14 atuam na educação infantil, 40 no ensino fundamental I, 37 no ensino fundamental II e 11 na EJA (Uberlândia, 2021d).

Para além da sua formação inicial em nível superior, muitos/as professores/as apresentam compromisso com a sua formação permanente e revelam certificações na pós-graduação: 60% em cursos de especialização, 9% em cursos de mestrado, 1 % em curso de doutorado. No tocante à formação docente, o PPP registra ainda que há 40% de professores/as realizando cursos de especialização e 4% de mestrado no atual momento (Uberlândia, 2021d).

Consta no PPP que a equipe pedagógica da escola Ipê Rosa

[...] acredita que a maior conquista adquirida pelos alunos é a sua formação moral, intelectual e social. O conhecimento gerador de autoconfiança e segurança na vida pessoal do aluno é imprescindível para a construção de sua autonomia enquanto ser pessoal e cidadão, inserido na sociedade. Por isso, tem buscado ao máximo se aproximar da realidade em que estão inseridos seus sujeitos, compreendendo que cada um tem a contribuir, e dentro desta contribuição fortalecer as interações, autonomia, aceitação e a aprendizagem (Uberlândia, 2021d p. 6-7).

5.1.5 Escola Ipê Roxo

Figura 7: Escola Ipê Roxo



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A escola Ipê Roxo, de acordo com o PPP, foi criada pelo decreto Municipal nº 1687 de 1979 e teve seu funcionamento autorizado pela Portaria nº016/80 de 25 de outubro de 1980 da Secretaria de Estado de Educação. Localiza-se em uma fazenda na rodovia 497, Uberlândia – Prata. Inserida em uma comunidade rural, o entorno da escola não possui nenhum equipamento social próximo, e as empresas mais próximas da escola estão localizadas no mínimo a 1,5 km de distância. O posto de saúde mais perto está localizado no Bairro Morada Nova, a mais ou menos 3 km de distância (Uberlândia, 2021e).

Conforme descrito no PPP da escola, a população atendida apresenta um índice socioeconômico médio baixo, sendo que 85,29 % dos/as estudantes residem no próprio território da escola, sendo moradores/as dos assentamentos, das fazendas e dos condomínios de chácaras. A maioria das famílias desenvolvem atividades econômicas

nas fazendas ou são funcionários nas Granjas Globo Aves, Produtiva e Planalto, dentre outros locais (Uberlândia, 2021e).

Para realizar o trabalho pedagógico, a escola conta com um espaço físico que recentemente passou por uma reforma. A unidade possui:

[...] 14 salas de aula arejadas e amplas, com boas condições de uso; duas sala de atendimento do AEE com banheiro adaptado com boas condições de uso, atendendo os alunos em módulos de 100 minutos semanais; um laboratório de informática em boa condição de uso, mas ainda aguardando a chegada de novos equipamentos; uma biblioteca em boas condições de uso, atendendo alunos de acordo com agendamento dos professores, secretaria, direção, vice direção conjugada com arquivo morto, com boas condições de uso; sala dos professores com dois banheiros, espaço pequeno necessitando de ampliação, com boas condições de uso; sala de analistas pedagógico pequena, mas em boas condições de uso; cozinha e depósito de alimentos em boas condições de uso; refeitório e pátio com boas condições de uso, banheiros comuns e adaptados em boas condições de uso, um depósito para materiais e equipamentos de limpeza e conservação e outro para materiais para educação física com espaços adequados e boas condições de uso; quadra coberta com banheiros comuns e adaptados em boas condições de uso (Uberlândia, 2021e, p. 28-29).

Atualmente são atendidos 390 estudantes, os quais estão matriculados no II período da educação infantil e no ensino fundamental (1º ao 9º ano), etapas de ensino ofertadas na instituição. Além disso, a unidade escolar oferece o AEE para os/as estudantes da educação especial (Uberlândia, 2021e).

O PPP destaca que a participação das famílias na escola é ainda um grande desafio, pois é muito pequena. Entretanto, o documento esclarece que a baixa participação dos pais e mães não se dá por falta de interesse, mas sim por falta de condições econômicas e sociais concretas, as quais muitas vezes impedem as pessoas de acompanharem a vida escolar de seus/suas filhos/as. Dentre os vários fatores que dificultam a participação da família na escola, destacam-se a falta de transporte, a dificuldade para se ausentar do trabalho, a falta de tempo em função da sobrecarga de trabalho e os motivos de saúde física e mental (Uberlândia, 2021e).

O documento destaca diretamente que as condições socioeconômicas dos/as estudantes e seus familiares:

[...] influencia diretamente no processo de ensino aprendizagem, considerando que, pelo trabalho dos pais, os mesmos estão proporcionalmente mais ausentes de seus lares, no dia a dia, onde o

aluno fica sem acompanhamento e sem estímulo aos estudos (Uberlândia, 2021e, p. 30).

No PPP, os/as profissionais buscaram conhecer a percepção dos/as estudantes sobre o trabalho da instituição por meio da aplicação de um questionário. Apesar das dificuldades concretas que os/as estudantes enfrentam, eles revelam uma percepção positiva do trabalho desenvolvido pela escola. Com base no questionário aplicado, 40% dos/as estudantes consideram a escola muito interessante, 20% interessante, 25% pouco interessante e 15% não consideram interessante (Uberlândia, 2021e).

Quando perguntados sobre as expectativas de seu futuro, aproximadamente 40% dos estudantes da escola acreditam valer a pena estudar na escola, 50% acreditam que concluirão a educação básica, 30% acreditam que frequentarão uma Instituição de Ensino Superior e 60% acreditam que serão absorvidos pelo mercado de trabalho. (Uberlândia, 2021e, p. 31).

Para desenvolver o processo pedagógico com esses/as estudantes, a escola conta com uma equipe formada por 46 docentes, sendo quatro professores/as na educação infantil, 17 no ensino fundamental I e 25 no ensino fundamental II. Além da formação inicial, os/as professores/as também se dedicam a formação permanente, possuindo cursos de especialização e mestrado (Uberlândia, 2021e).

No município de Uberlândia, o marco referencial para as escolas de zona rural está sendo a participação em eventos e seminários referente a este assunto provocando na equipe escolar o ensejo e a identidade com a escola do campo. Sendo assim vale lembrar que o proposto para esta unidade escolar é unir esforço e garantir espaços de produção de conhecimento que consolidem e respeite a temática da educação do campo, até que esse direito seja garantido por políticas públicas. (Uberlândia, 2021e, p. 16).

5.1.6 Escola Ipê Verde

Figura 8: Escola Ipê Verde



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A Escola Ipê Verde, de acordo com o PPP, foi criada de acordo com a Lei Complementar número 1206 de 10 de junho de 1964 e com Portaria da SEE nº 016/80, que autorizou o funcionamento do Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série (terminologia à época). Localiza-se em um dos distritos da zona oeste de Uberlândia (Uberlândia, 2021f).

Conforme destaca o PPP da instituição, a escola atende a 156 estudantes matriculados na educação Infantil (I e II período) e no ensino fundamental (1º ao 9º ano). A comunidade escolar reside em áreas rurais como fazendas, assentamentos, sítios e granjas, bem como no distrito (Uberlândia, 2021f).

Ainda de acordo com este documento, do total dos/as estudantes matriculados/as, 85,29 % residem no território da escola, sendo 25% moradores do distrito e 75% moradores/as do campo. Assim, a maioria dos/as estudantes dependem do transporte escolar para chegar até a escola, sendo que os/as que moram mais distantes passam cerca de duas horas em deslocamento. Tal realidade requer que a gestão escolar se organize para ofertar uma alimentação extra aos/as estudantes, tendo em vista o tempo que ficam fora das suas casas (Uberlândia, 2021f).

Em geral, são filhos/as de famílias que apresentam nível socioeconômico médio baixo:

A maioria tem como fonte de renda a agricultura e a hortaliça como atividades de subsistência e a pecuária com a venda do leite e seus derivados e a piscicultura como atividade para comercialização, com uma renda familiar que varia de um a três salários-mínimos. Porém, há casos de famílias que sobrevivem com menos de um salário, casos que vivem apenas das atividades de subsistência da produção de farinha, polvilho, legumes, verduras e polpa de frutas, da criação de galinhas e suínos, os quais são comercializados em feiras ou para agricultura familiar. Há, ainda, casos de famílias que vivem apenas com o dinheiro que recebe do bolsa família (Uberlândia, 2021f, p. 62).

O PPP destaca a presença de alguns grupos sociais na comunidade. A maioria das famílias são trabalhadores rurais ligados a associações como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra – MST e Associação Camponesa de Produção da Reforma Agrária do Município de Uberlândia – Acampra e que possuem o sonho de ter um pequeno pedaço de terra e expectativa de melhora de vida. Outro grupo de famílias já estão bem alicerçadas economicamente e fazem parte da associação de moradores/as. Há ainda a presença de famílias cujo sustento se dá por meio do trabalho assalariados nas empresas de cana-de-açúcar, laranjal e granjas presentes no território escolar (Uberlândia, 2021f).

Segundo o referido documento, a maioria das famílias vivem em casas de alvenaria, com energia, água encanada, fossa séptica e energia elétrica, e grande parte dos moradores variam de três a sete pessoas por família, em que uma ou duas pessoas trabalham e os demais são dependentes.

Para essa comunidade, o campo significa meio de sobrevivência, afinidade com a terra, para outros, forma de crescer financeiramente e lazer. Significa, também, para alguns, qualidade de vida, tranquilidade, facilidade para criar os filhos. E para outros, significa, resultado de não terem tido oportunidades para estudar e, assim, conseguir um bom emprego na cidade, a única forma de sobrevivência é o meio rural (Uberlândia, 2021f, p. 62-63).

Para o PPP, embora a condição socioeconômica dessas famílias dificulte o acompanhamento da trajetória escolar de seus filhos/as, pois elas não conseguem auxiliar e incentivar a aprendizagem, a escola é reconhecida e valorizada como uma instituição importante para a comunidade.

A escola é vista pela comunidade como a principal fonte de conhecimento para seus filhos rumo a um futuro melhor. Na visão dos pais, a escola é boa e tem um papel importante na vida dos filhos, onde

eles aprendem a ler, já que a grande maioria dos pais tiveram pouco acesso à escola (Uberlândia, 2021f, p. 63).

A escola Ipê Verde possui seis salas de aulas, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala dos/as professores/as, uma do AEE, uma cozinha, um refeitório, um depósito, uma sala dos/as coordenadores/as pedagógicos, uma dos oficiais administrativos, uma quadra, uma horta e um galinheiro (Uberlândia, 2021f).

Encontramos no PPP os resultados de um questionário que a instituição aplicou aos/as estudantes para saber a percepção deles sobre a escola. Do total de estudantes matriculados, 60% consideram a escola muito interessante, 35% interessante, 10% pouco interessante e 5% não consideram interessante, porém solicitam mais eventos culturais e artísticos.

Quando perguntados sobre as expectativas de seu futuro, aproximadamente 45% dos estudantes da escola acreditam valer a pena estudar na escola, 35% acreditam que concluirão a educação básica, 20% acreditam que frequentarão uma Instituição de Ensino Superior e 50% acreditam que serão absorvidos pelo mercado de trabalho (Uberlândia, 2021f, p. 64).

O referido documento descreve que para desenvolver o trabalho pedagógico, trabalham na instituição 27 professores/as, sendo que cinco atuam na educação infantil, dez no ensino fundamental I e doze atuam no ensino fundamental II. Para além da formação inicial, 22 professores/as possuem título de especialização, três o título de mestrado e um o de doutorado em áreas correlatas à sua atuação, evidenciando o compromisso com a qualificação permanente (Uberlândia, 2021f.).

A equipe de profissionais que participou da elaboração do PPP destaca que busca dialogar com referenciais que assegurem uma formação humana, “com proposta de uma gestão, de um planejamento, um currículo e avaliação que vise a construção de uma escola pública, democrática, popular e do campo” (Uberlândia, 2021f, p. 23).

5.2 Projeto Político Pedagógico e o contexto da sua produção nas escolas investigadas

Nos dizeres de Veiga (2006), o PPP de uma instituição pode assumir uma perspectiva empresarial, burocrática e neotecnica quando se constitui em mero instrumento de políticas públicas dentro das escolas. Nesta concepção, as escolas elaboram um documento, que é fruto de um processo burocrático de preenchimento de

fichas, quadros, formulários, os quais orientam a elaboração de planos de ação atrelados aos indicadores de eficácia e produtividade, determinados pelos órgãos superiores.

Esta perspectiva torna o PPP um documento estático, sem vida, em geral desconhecido por aqueles/as que realizam a prática educativa. Um documento que não dialoga com os problemas, com as dificuldades observadas na realidade escolar e que poucas contribuições trazem para organização do trabalho pedagógico na instituição. Normalmente é elaborado por algumas pessoas dentro da instituição, em geral pessoas ligadas à gestão escolar, a fim de cumprir as exigências legais.

Em outra perspectiva, o PPP, segundo Veiga (1988), pode assumir uma conotação emancipadora, à medida que se orienta por princípios de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério, princípios estes que devem nortear a escola democrática, pública e gratuita. Veiga (1998) esclarece-nos que na perspectiva emancipadora

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Veiga, 1998, p. 2).

Nesta ótica, constituiu-se em instrumento de emancipação das escolas, em instrumento de luta, de contraposição ao modelo escolar hegemônico em nossa sociedade, à medida que possibilita aos/as profissionais aprender a refletir sobre os desafios do cotidiano escolar e a praticar ações coerentes com as intencionalidades escolhidas e defendidas pelo coletivo da instituição.

Desta forma, compreendemos que o PPP da instituição se constitui uma referência central na construção de uma prática educativa emancipatória. Fruto de um processo de planejamento coletivo, envolvendo os diferentes segmentos da escola, o documento revela a filosofia, os princípios pedagógicos, os objetivos que se deseja alcançar e os meios para concretizá-los, constituindo-se em uma orientação para a organização do trabalho pedagógico dentro da instituição escolar (Vasconcellos, 2002; Veiga, 1988; Padilha, 2002).

É imprescindível que a instituição expresse por meio desse documento as escolhas teórico metodológicas construídas pela comunidade escolar, a fim orientar as práticas de

ensino, aprendizagem e avaliação vivenciadas no ambiente escolar. Ao revelar a identidade da escola, o PPP torna-se assim um documento que expressa as concepções e escolhas do coletivo. Deve possuir um caráter orientador, propositivo, dinâmico e flexível, pois é construído e reconstruído permanentemente pela comunidade que se dispõe a refletir sobre sua prática educativa (Vasconcellos, 2002; Veiga, 2008; Padilha, 2002).

Nos dizeres de Vasconcellos (2002), o PPP de uma escola:

[...] pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (Vasconcellos, 2002, p. 17-18).

Para que esse processo de planejamento possa, efetivamente, se constituir em uma ferramenta de intervenção e transformação da realidade escolar, necessita ser vivenciado coletivamente pela comunidade, envolvendo os diferentes segmentos que participam do contexto escolar.

Tal processo de planejamento se materializa na construção de um documento que contempla três dimensões básicas, a saber: o marco referencial, o qual expressa a opção e os fundamentos teóricos metodológicos da escola; o diagnóstico, que descreve a realidade escolar destacando suas principais dificuldades; e a proposta de ação, que descreve ações que serão desenvolvidas, ou seja, as formas de mediação na realidade escolar (Vasconcellos, 2002).

Para a análise dos PPPs das escolas participantes desta pesquisa, inicialmente procedemos a uma exploração da estrutura do documento, buscando compreender os aspectos contextuais que marcaram a sua elaboração.

Observamos que os documentos analisados seguiram uma metodologia específica, denominada de Itinerários Avaliativos, proposta pela SEE de Minas Gerais para a elaboração do PPP em todo estado. Uma vez que a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia não possui sistema de ensino regulamentado e está subordinada às políticas e formas de gestão implementadas pelo órgão estadual, todas as escolas da RME elaboraram, em 2021, o seu PPP considerando esta metodologia.

Segundo SEE de Minas Gerais (2022), os Itinerários Avaliativos foram desenvolvidos em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

(Caed)³⁶ da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com objetivo de as escolas analisarem os dados das avaliações internas e externas, de forma coletiva e participativa com toda comunidade escolar e assim produzirem um plano de ação para melhorar as práticas pedagógicas.

Portanto, a metodologia proposta pelos Itinerários Avaliativos articulou-se diretamente ao Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – Simave, evidenciando os desdobramentos que essa política pública vem assumindo no cotidiano escolar.

O Simave é desenvolvido por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) aplicado nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º do ensino médio e pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), aplicado no 2º ano do ensino fundamental. Ambos avaliam o nível de apropriação de conhecimentos e habilidades alcançados pelos estudantes das escolas públicas mineiras em Língua Portuguesa e Matemática (Simave, 2022).

Freitas (2016) esclarece que a construção dos sistemas de avaliação pelos diferentes estados se deu no contexto da reforma educacional empreendida na década de 1990, tanto no Brasil como no exterior, que assumiu um caráter economicista e produtivista, transformando o direito à educação em mercadoria.

A defesa por um estado mínimo para assegurar uma educação com qualidade, com a máxima eficiência e eficácia, concedeu à avaliação uma centralidade, o papel de papel de auxiliar na elaboração de políticas educacionais para a melhoria da qualidade da educação. É nesse contexto que temos a implementação do Saeb, a nível federal e dos diferentes programas de avaliação dos estados brasileiros.

Especificamente em Minas Gerais, as avaliações externas passam a fazer parte da cultura escolar em 1986 e vão se disseminando ao longo da década de 1990. Nesse contexto, vamos acompanhar sucessivas transformações nos programas propostos para aferir a qualidade da educação até chegarmos à criação do Simave em 2000 (Franco; Calderón, 2017).

Para incentivar que as escolas realizassem uma reflexão da sua prática pedagógica, a ferramenta utilizada propôs que a escola realizasse uma caminhada por itinerários que

³⁶ A Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - Caed é uma entidade privada, sem fins lucrativos, de apoio à UFJF. A fundação é credenciada ao MEC/MCTI e destina-se a prestar apoio especializado à execução de projetos e serviços relacionados à avaliação educacional em larga escala e ao desenvolvimento de tecnologias de avaliação e gestão da educação pública (Caed, 2022).

abordavam as temáticas: relação da escola com a comunidade; direito à aprendizagem; gestão democrática e participativa; e fortalecimento do trabalho coletivo, realizando um diagnóstico das dimensões que impactam a aprendizagem. Esse diagnóstico subsidiou a elaboração do plano de ação das escolas, conforme indica o quadro 7 (Minas Gerais, 2022).

Quadro 7: Estrutura dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais

Etapa 1 Preparação	Etapa 2 Avaliação interna				Etapa 3 Plano de ação	Etapa 4 Avaliação e monitoramento	
Itinerário 1	Eixo 1 Direito à aprendizagem	Eixo 2 Gestão democrática e participativa	Eixo 3 Fortalecimento do trabalho coletivo	Eixo 4 Relação da escola com a comunidade	Itinerário 12 Itinerário 13 Itinerário 14	Itinerário 15 Itinerário 16	
	Itinerário 2 Itinerário 3 Itinerário 4 Itinerário 5	Itinerário 6 Itinerário 7	Itinerário 8	Itinerário 9			
	Consolidação da Avaliação Interna						
	Itinerário 10						
	Itinerário 11						

Fonte: Minas Gerais (2016, p. 9)³⁷.

O documento produzido pelo Simave que orientou a elaboração do eixo 2 dos PPPs: o direito à aprendizagem induziu a escola a olhar para os resultados da avaliação externa provocando questionamentos sobre a análise de desempenho, rendimento (fluxo) e frequência dos estudantes.

As avaliações educacionais externas, como PROEB, fornecem, aos gestores educacionais e professores, informações fundamentais para o estabelecimento e/ou priorização de políticas e práticas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública e a promoção da equidade. As possibilidades são várias, dentre elas, podemos destacar:

- orientar a formulação de políticas voltadas para a qualidade da educação pública;
- produzir informações sobre o desempenho escolar dos estudantes mineiros, mostrando as habilidades desenvolvidas e as não desenvolvidas;

³⁷ Disponível em: <https://toaz.info/doc-view>. Acesso em: 29 ago. 2022.

- permitir às escolas analisar seu desempenho, possibilitando o planejamento de ações pedagógicas que visem à melhoria tanto do sujeito que participa do processo quanto da unidade de ensino (Minas Gerais, 2019).

Assim, a partir da utilização desta ferramenta, as escolas produziram um documento que apresenta um formato idêntico, contendo na sua estrutura: introdução, que trata da identificação e histórico da escola; Marco referencial, que se desdobra no marco situacional, filosófico e operativo; Diagnóstico, elaborado a partir de quatro eixos: relação da escola com a comunidade, direito à aprendizagem, gestão democrática e participativa, fortalecimento do trabalho coletivo; Plano de Ação e equipe de elaboração.

A SEE de Minas Gerais (2022) destaca que os Itinerários Avaliativos têm o propósito de tornar a escola mais reflexiva e assim possibilitar a identificação dos principais fatores que interferem na qualidade do ensino ofertado e na aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, Veiga (2006) adverte-nos que ao se constituir em um instrumento de política pública alicerçada em um discurso de planejamento empresarial, a ênfase do projeto passa a ser a eficiência das escolas, medidas a partir de indicadores, e não a reflexão sobre as finalidades da prática educativa.

Isto significa dizer que as políticas públicas, ao criarem indicadores de desempenho das escolas, acabam por transformar tais indicadores em referenciais para o diagnóstico prévio e para a avaliação dos resultados. Assim, o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias de vários centros de decisão e de diferentes atores (Veiga, 2006, p. 47).

Desta forma, temos a produção de um documento burocrático, que pouco contribui para a construção da identidade escolar, pois não incentiva a autonomia da instituição em relação aos órgãos superiores, o que inviabiliza a reflexão e reestruturação em torno das formas como a instituição organiza o trabalho pedagógico.

Acreditamos que a construção de uma escola do campo necessita da participação ativa dos diferentes atores, profissionais, estudantes e comunidade na análise da sua realidade e proposição de formas transformação da realidade, ou seja, como a escola vai lidar com as questões que afetam seu cotidiano.

Esse movimento necessariamente requer condições concretas, como espaço e tempo para o trabalho coletivo, envolvimento dos diferentes atores e, especificamente, a autoria deles, que juntos produzem um documento orientador do fazer pedagógico.

Isso significa uma enorme mudança na concepção do projeto político-pedagógico e na própria postura da administração central. Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria Escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino (Veiga, 1998, p. 2).

Lima (2019), ao investigar sobre a implementação dos Itinerários Avaliativos em escolas estaduais do estado de Minas Gerais, destaca que alguns fatores interferiram nesse processo, a saber: ausência de capacitação das equipes das superintendências Regionais de Ensino e também da escolas; pouca experiência da escola na utilização dos resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico; limitação de tempo para a escola percorrer todos os 16 Itinerários Avaliativos; acúmulo de projetos a serem desenvolvidos pelas escolas e as dificuldades de acesso à plataforma e as suas inconsistências.

Acreditamos que este estudo pode se constituir em um indicativo das dificuldades que as escolas inseridas no campo vivenciaram para elaborarem seus projetos pedagógicos a partir da utilização dessa ferramenta tecnológica. Isso revela a necessidade dos órgãos gestores, a nível estadual e municipal, proporem políticas públicas que considerem a realidade específica dessas instituições.

A partir da apreensão do contexto de elaboração dos PPPs e da identificação da estrutura final do documento, aprofundamos nosso olhar na tentativa de compreender se os projetos, elaborados nas diferentes realidades escolares, fomentavam ou não a construção de uma escola do campo ou apenas de escolas rurais.

5.3 Escolas rurais ou do campo: o que revelam os projetos pedagógicos?

Para respondermos a essa indagação, recorremos a Molina e Sá (2012), que nos lembram que a proposição de uma escola do campo se insere no contexto de luta dos/as trabalhadores/as rurais por uma Educação do Campo comprometida com a transformação

da condição de vida e trabalho dos camponeses. Uma concepção de educação, uma práxis educativa e uma política pública desenvolvida a partir do reconhecimento do campo como lugar de vida e produção cultura dos sujeitos campesinos.

Assim, uma escola que pretenda se identificar como uma escola do campo é eminentemente contra hegemônica ao modelo que habitualmente estamos acostumados a reconhecer. A identidade desta escola se constrói a partir do enfrentamento e transformação da lógica da organização do trabalho pedagógico da escola capitalista, lógica esta que foi responsável por excluir as classes populares, em específico os/as camponeses do direito à escolarização de qualidade.

A escola do campo visa transformar a escola rural, modelo que atende aos interesses do capital e da classe dominante e que possui o controle não apenas dos meios de produção econômica, mas também dos bens culturais, como a educação escolar. Para tal, a escola reproduz no seu interior as formas de organização da sociedade, assumindo a função de não apenas socializar o conhecimento produzido pela humanidade, mas de desenvolver um modelo formativo que contribua para a manutenção e hegemonia do capitalismo. Nesse sentido, “a escola do campo deve fazer o enfrentamento da hegemonia epistemológica do conhecimento inoculado pela ciência capitalista” (Molina; Sá, 2012, p. 329).

Enquanto uma das formas de materialização da Educação do Campo, a escola do campo é reconhecida e fomentada por marcos legais que nos ajudam a compreender a sua identidade. Conforme postula as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, no parágrafo único do artigo 2º:

a identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (Brasil, 2002).

Outro dispositivo legal que nos auxilia na caracterização das escolas do campo é a Política Nacional de Educação do Campo, instituída pelo decreto 7.352/2010 (Brasil, 2010), que define a escola do campo como aquela localizada nas áreas rurais ou ainda em espaços urbanos, desde que atendam predominantemente às populações do campo.

Desta forma, ambos os dispositivos sinalizam para a compreensão de que a localização geográfica não é o único critério utilizado para identificar as escolas do campo, pois ela, necessariamente, vincula-se aos interesses e necessidades da comunidade que atende e compromete-se com a formação integral dos camponeses tendo em vista a transformação social.

Cabe destacar que a identidade de uma escola é tecida a partir de vários elementos como as características econômicas, sociais e culturais da comunidade a que atende; a forma de organização do trabalho pedagógico; o compromisso político e a atuação dos/as profissionais; as relações de poder e a forma de gestão vivenciada; a relação que estabelece com a comunidade, dentre outros.

Assim, para que uma escola possa ser identificada como do campo fazem-se necessárias a idealização e a realização de um projeto político pedagógico que se contraponha ao modelo hegemônico da escola capitalista. Desta forma:

[...] além das funções tradicionalmente reservadas à escola, como a socialização das novas gerações e a transmissão de conhecimentos, a escola do campo, que forja esta identidade, pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas, desde que se promova no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos e na sua forma de organizar o trabalho pedagógico (Molina; Sá, 2012, p. 329).

Neste sentido, a construção de uma escola do campo envolve necessariamente a construção e defesa permanente de um PPP feito com os camponeses, com a participação ativa da comunidade. Um projeto que considere as práticas sociais, econômicas, culturais, ambientais, políticas e culturais dessa comunidade e proponha uma organização curricular com tempos, espaços, conteúdos e metodologias adequadas à reais necessidades dos estudantes do campo.

Um projeto dessa natureza necessita considerar os princípios postulados pela Educação do Campo, visando orientar a organização do trabalho pedagógico de forma a articular a “formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses (Molina; Sá, 2012, p. 329).

Assim, torna-se mais necessário do que nunca indagar, a respeito do projeto educativo da escola, sobre a especificidade concreta desses sujeitos camponeses e suas necessidades formativas específicas; e, consequentemente, subordinar a discussão sobre a escola em si mesma às necessidades coletivas de construção de um projeto histórico de classe. Portanto, é importante distinguir objetivos formativos de objetivos da educação escolar, para que estes últimos se vinculem à resposta político filosófica que se quer dar à pergunta sobre a construção de um novo projeto de sociedade e sobre a formação das novas gerações dentro deste projeto (Molina; Sá, 2012, p. 330).

Nesta perspectiva e a partir das contribuições de Caldart (2010), podemos elencar alguns elementos que necessitam serem transformados na cultura escolar para que as escolas rurais possam transformar as relações sociais vivenciadas neste espaço e se constituir em uma escola do campo.

O primeiro deles é a compreensão de que uma escola para ser do campo precisa se abrir à comunidade e constituir-se em espaço de discussão, enfrentamento e busca de soluções para os seus problemas. “A escola do campo, exatamente por querer enfrentar, confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula” (Molina; Sá, 2012 p. 330).

Outro elemento nuclear é a transformação das práticas individualistas, característica da organização escolar capitalista, em práticas coletivas, incentivando a autonomia, a cooperação e a solidariedade entre os sujeitos da escola. O princípio da coletividade deve orientar as estratégias utilizadas para que estudantes e professores/as se apropriem do conhecimento, priorizando o trabalho pedagógico em grupo. Além disto, deve conduzir a forma de gestão da instituição, incentivando a comunidade interna e externa a participar das decisões. Assim, o princípio da coletividade pode colaborar para que a gestão ocorra em um contexto marcado pela participação e pelo diálogo, oportunizando a construção de uma escola democrática.

Um aspecto igualmente importante é a transformação na relação da escola com o mundo do trabalho. É preciso que a escola do campo colabore para que os camponeses compreendam as ideologias que fundamentam a lógica do mercado, auxiliando na emancipação dos/as trabalhadores/as. A proposição é que a escola do campo tenha o trabalho

como um valor central – tanto no sentido ontológico quanto no sentido produtivo, como atividade pela qual o ser humano cria, dá sentido e sustenta a vida; ensinar a crianças e jovens o sentido de transformar a natureza para satisfazer as necessidades humanas, compreendendo que

nós produzimos a partir do próprio trabalho, e, principalmente, ensinando a viver do próprio trabalho e não a viver do trabalho alheio (Molina; Sá, 2012, p. 331).

Por isso, um aspecto central a ser transformado no interior da escola é a clássica divisão entre teoria e prática, entre o trabalho manual e intelectual, buscando criar estratégias para que o trabalho seja um princípio formativo, de forma que estudantes possam aprender por meio do trabalho real, concreto.

Isto nos leva a destacar um último elemento, considerado um dos aspectos essenciais para que uma escola se identifique como uma escola do campo: a vinculação com a vida dos/das estudantes, como o seu universo cultural, promovendo não apenas o reconhecimento, mas a valorização dos seus saberes. Trata-se de alterar a forma tradicional de ensinar e aprender dentro da escola, dimensão esta em que a autonomia dos/as profissionais podem ser maior.

O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos. Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento (Molina; Sá, 2012, p. 331).

Entretanto, a análise de conteúdo dos PPPs das escolas participantes da pesquisa evidenciou um grande distanciamento dos princípios que caracterizam uma instituição escolar como sendo uma escola do campo. Dentre os seis documentos analisados, a Educação do Campo é mencionada apenas nos projetos das escolas Ipê Roxo e Ipê Verde de forma diferenciada.

No projeto da Ipê Roxo, há uma breve referência à Educação do Campo, entretanto não se observa articulação entre os referenciais citados e as propostas de trabalho pedagógico destacadas pela escola. Não se observa nenhum projeto que se aproxima mais especificamente da cultura e das necessidades dos/as estudantes do campo (Uberlândia, 2021e).

Este fato é explicitado no próprio documento, conforme revela o fragmento a seguir.

No município de Uberlândia, o marco referencial para as escolas de zona rural está sendo a participação em eventos e seminários referente a este assunto provocando na equipe escolar o ensejo e a identidade com a escola do campo. Sendo assim, vale lembrar que o proposto para esta unidade escolar é unir esforço e garantir espaços de produção de conhecimento que consolidem e respeite a temática da educação do campo, até que esse direito seja garantido por políticas públicas. (Uberlândia, 2021e, p. 16).

Já o projeto da Ipê Verde apresenta de forma detalhada a Educação do Campo, destacando-a como uma concepção de educação proposta para nortear a prática educativa da instituição, conforme evidencia o trecho abaixo.

A educação do campo não pode estar desvinculada de um projeto de desenvolvimento do campo que se pretende construir. Esses povos, ao longo da história, foram explorados e expulsos do campo, devido a um modelo de agricultura capitalista, que tem como eixo a monocultura e a produção em larga escala para a exportação, o agronegócio, a utilização de insumos industriais, agrotóxicos, sementes transgênicas, o desmatamento irresponsável, a pesca predatória, as queimadas de grandes extensões de florestas, a utilização de mão-de-obra predatória e escrava, entre outros. Considerando-se esses fatores é necessário que se assuma na educação do campo a construção de um modelo de desenvolvimento que trata como elemento fundamental o Ser Humano. É na educação do campo que devem emergir os conteúdos e debates sobre a diversificação de produtos, a utilização de recursos naturais, a agroecologia, as sementes crioulas, a questão agrária e demandas históricas por reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho (Uberlândia, 2021f, p. 45).

Entretanto, o documento pontua que esse é um paradigma novo e que os profissionais necessitam conhecer e se comprometer com ele para que de fato a escola vá gradativamente construindo sua identidade de escola do campo. Assim, há uma aproximação inicial com os referenciais da Educação do Campo, mas não se observa a sistematização de uma prática pedagógica orientada por tais referenciais (Uberlândia, 2021f).

Nos demais projetos das escolas, Ipê Amarelo, Ipê Azul, Ipê Branco, e Ipê Rosa, a Educação do Campo sequer é citada, evidenciando um total desconhecimento dos princípios e legislações, em âmbito nacional e estadual, propostos para incentivar a promoção da Educação do Campo.

Esta realidade pode ser constatada por meio de uma leitura criteriosa do Marco Situacional dos referidos projetos, os quais destacam a realidade das seis escolas e aponta

criticamente os principais problemas enfrentados, bem como dos Planos de Ação que destacam os pontos que a escola necessita melhorar e suas respectivas propostas de ação. O quadro 8 oferece uma visão das principais dificuldades vivenciadas por estas instituições que estão registradas nos referidos documentos de cada escola.

Quadro 8: Síntese do Diagnóstico Apresentado nos PPP³⁸

Escola	Dificuldades destacadas
Ipê Amarelo	<p>Recursos financeiros e humanos insuficientes.</p> <p>Inexistência de verbas e programas específicos que explorem o potencial da zona rural.</p> <p>Estudantes com pouco acesso a equipamentos culturais.</p> <p>Estrutura física necessitando de reforma e ampliação.</p> <p>Rotatividade de estudantes.</p> <p>Frequência dos/as estudantes.</p> <p>Atendimento inadequado e insuficiente do transporte escolar.</p> <p>Baixa participação da família na escola em função da condição de acesso à escola.</p> <p>Falta de formação específica dos/as docentes.</p> <p>Ausência de práticas pedagógicas vinculados à realidade do campo.</p> <p>Ausência de sala multifuncional /AEE.</p>
Ipê Branco	<p>Ausência de verbas para resolver as demandas diárias da escola.</p> <p>Estudantes têm pouco conhecimento do território que vivem e pouca participação nas instituições sociais da comunidade local e da cidade.</p> <p>Ausência de transporte escolar para desenvolver atividades extracurriculares.</p> <p>Baixa participação a família na vida escolar.</p> <p>Ausência de mecanismos que permitam a recuperação da aprendizagem dos estudantes ao longo do processo.</p> <p>Professores/as revelam pouco estudo sobre educação especial, cidadania e meio ambiente.</p> <p>Pouca participação dos/as professores em cursos ofertados pelo Cemepe.</p> <p>Estudantes do AEE são atendidos no turno regular a sua matrícula em função da inadequação do transporte escolar.</p> <p>Baixa participação dos/as estudantes nas decisões da escola.</p> <p>Presença reduzida de práticas pedagógicas que despertem o interesse do/a estudante da zona rural.</p>
Ipê Rosa	<p>Baixa participação da família na vida escolar dos/as estudantes.</p> <p>Pouco acesso dos/as estudantes a tecnologia.</p> <p>Acesso à internet limitado dentro da escola.</p> <p>Baixo rendimento escolar dos estudantes.</p> <p>Poucos espaços pedagógicos que estimulem a aprendizagem.</p>

³⁸ Em negrito destacamos os aspectos que revelam o quanto distante as escolas participantes da pesquisa estão de serem caracterizadas uma escola do campo. As dificuldades destacadas contradizem os princípios norteadores da Educação do Campo já explorados.

Escola	Dificuldades destacadas
Ipê Rosa	<p>A equipe escolar tem pouco conhecimento sobre o território em que a escola está inserida.</p> <p>Presença de práticas discriminativas no ambiente escolar.</p> <p>Resistência por parte da comunidade interna à educação inclusiva.</p> <p>Dificuldades da equipe em concretizar o PPP da escola.</p> <p>Conselho de Classe não alcança os seus objetivos de melhoria da aprendizagem.</p> <p>Baixa participação dos/as estudantes nas decisões da escola.</p> <p>Pequena participação da comunidade no conselho escolar.</p> <p>Ambiente de trabalho pouco colaborativo, necessitando de melhoria das relações interpessoais.</p> <p>Alta rotatividade dos/as professores/as e ausência de formação específica.</p> <p>Indisciplina dos/os estudantes.</p>
Ipê Roxo	<p>Baixo Rendimento escolar dos/as estudantes.</p> <p>Alto índice de faltas dos estudantes.</p> <p>Pouca participação da família na vida escolar dos estudantes.</p> <p>Não compreensão da educação inclusiva.</p> <p>Baixa cultura de realização de planejamento coletivo pelos docentes.</p> <p>Atos de indisciplina, violência na escola e discriminação.</p> <p>Pequena participação dos estudantes nas decisões projetos escolares.</p> <p>Ausência de formação específica para atuar nas escolas do campo.</p>
Ipê Branco	<p>Distâncias entre os locais de moradia /trabalho/escola.</p> <p>Curriculum distante da realidade dos/as estudantes, voltado para realidade urbana.</p> <p>Alta rotatividade de estudantes.</p> <p>Alto índice de repetência.</p> <p>Distanciamento das famílias em relação à escola.</p> <p>Calendário escolar em dissonância com a sazonalidade rural.</p> <p>Livro didático distante da realidade do estudante do campo.</p> <p>Rotatividade dos/as professores/as.</p> <p>Formação dos/as professores/as distante da Educação do Campo.</p>
Ipê Azul	<p>Quantitativo de profissionais insuficientes frente à complexidade da escola.</p> <p>Baixo desempenho dos/as estudantes nas avaliações externas.</p> <p>Baixa expectativa de continuidade de escolaridade por parte dos/as estudantes.</p> <p>Pequena participação da família na vida escolar dos/as estudantes.</p> <p>Baixo desenvolvimento dos estudantes público da educação especial.</p> <p>Presença de práticas avaliativas mais classificatórias e tradicionais.</p> <p>Ausência de formação específica por parte dos/as docentes.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos projetos.

Embora cada instituição escolar possua uma realidade específica, possuindo potencialidades e problemas próprios, a leitura do quadro 8 nos permite inferir que as seis

instituições vivenciam problemas relacionados à participação da comunidade na escola, a ausência de uma proposta curricular que considere a realidade das pessoas envolvidas, o baixo rendimento dos/as estudantes e a ausência de uma formação específica por parte dos /as docentes para atuar com essa modalidade de ensino. Todos estes pontos em destaque nos levam a perceber a ausência de um PPP específico, comprometido com a realidade social e a necessidade de formação específica para as pessoas que vivem e trabalham no campo.

Em função da metodologia adotada para a construção destes projetos, os Itinerários Avaliativos propostos pela SEE, os resultados da análise dos seis documentos apontam uma forte padronização dos PPPs, os quais apresentam vários trechos idênticos. Esta constatação no leva a questionar até que ponto o PPP dessas instituições constitui-se em instrumento teórico metodológico na construção da identidade específica própria que a escola do campo requer.

Desta forma, para que uma escola seja caracterizada como uma escola do campo é necessário o compromisso de todas as pessoas envolvidas com a prática educativa, profissionais da escola, estudantes e a própria comunidade. Todos/as se voltam para a elaboração e concretização de um projeto pedagógico próprio, específico, não mais elaborado para os/as camponeses, mas sim elaborado com os/as camponeses.

Um projeto que se volte para formação humana e integral das pessoas, uma formação que contemple as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e que seja capaz de construir sujeitos coletivos que saibam utilizar o conhecimento escolar para lutar e transformar a sua realidade local. Uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento da vida no campo, com a conscientização política e social, em prol da construção de uma vida mais justa econômica e socialmente para os/as camponeses (Martins, 2020).

Nesse contexto, a escola do campo torna-se um espaço singular para a coexistência entre educação e comunidade, uma vez que os muros que, em outras localizações, podem separar os sujeitos do mundo real do espaço escolar, no campo, a escola tem o papel de congregar, de reunir tais sujeitos. Interessante notar que, em alguns espaços camponeses, a escola tem um papel similar que a religião: reunir pessoas, debater os acontecimentos da comunidade, ouvir as questões políticas estruturais (estradas – ou falta delas), questões vinculadas à própria produção: estiagem, excesso de chuvas. Por isso, na escola camponesa, tais questões são o cerne da organização do conteúdo pedagógico e da prática escolar como um todo. E, por fim, a indicação de uma formação omnilateral é uma forma de resgatar as potencialidades educativas de

formação humana integral; a relação aprendizado e vida, a participação da comunidade vão efetivando uma ação educativa que não reside somente no caráter epistêmico do processo (Martins, 2020, p. 23).

Frente a essa caracterização e análise dos PPPs, constatamos que as escolas inseridas nos territórios rurais de Uberlândia, ainda que possam se aproximar de forma isolada de alguns princípios defendidos pela Educação do Campo, possuem um longo caminho a percorrer para a superarem o paradigma da educação rural, o qual historicamente vem orientando as práticas pedagógicas no município em questão.

A transformação dessa realidade exige a implementação de políticas públicas específicas de fomento à Educação do Campo de forma a induzir as diferentes instituições a construírem por meio de seus PPPs um caminho diferenciado para educar os as crianças, os jovens e adultos que vivem e trabalham no campo.

5.4 A avaliação da aprendizagem nos Projetos Pedagógicos das escolas pesquisadas

Para compreendermos como a avaliação se insere nos PPPs, recortamos a dimensão da avaliação da aprendizagem nos referidos projetos e procedemos a uma análise aprofundada do documento, a fim de identificarmos as concepções e as práticas avaliativas anunciadas.

Ao analisarmos os PPPs das diferentes escolas, constatamos que a discussão sobre a avaliação da aprendizagem é tratada de forma superficial e vinculada aos resultados da instituição no Simave.

Assim, a própria plataforma utilizada para a elaboração do PPP, especificamente no eixo denominado direito à aprendizagem (eixo 2), induziu a escola a olhar para os resultados da avaliação externa provocando questionamentos sobre a análise de desempenho, rendimento (fluxo) e frequência dos estudantes.

Embora os PPPs anunciem a temática do direito à aprendizagem, os mesmos documentos não apresentam uma discussão clara e aprofundada sobre concepções e práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, dimensões essenciais da prática educativa.

Na verdade, neste item do PPP, encontramos uma análise superficial dos dados estatísticos que evidenciam a proficiência alcançada pela escola no Proalfa e Proeb. Há ainda uma análise da consolidação das habilidades a partir dos resultados alcançados nos testes de Língua Portuguesa e Matemática, identificando em quais descritores houve maior número de acertos e em qual houve menor número de acertos.

Percebemos, pois, a ausência de referenciais teóricos-metodológicos que explicitem as intencionalidades políticas e pedagógicas para a prática educativa. Ao nosso ver, a discussão sobre o direito à aprendizagem não pode ser reduzida à análise de resultados na avaliação externa. Torna-se necessária uma discussão sistematizada sobre a teoria e prática pedagógica assumidas pelo coletivo escolar, que deve ser expressa no PPP, a fim de contribuir para que os/as profissionais da escola desenvolvam uma forma de ensinar, aprender e avaliar consciente e coerente com as intenções, com os desejos e com o que o coletivo espera para a formação dos/as estudantes (Luckesi, 2011).

A título de exemplo, destacamos a análise de duas escolas sobre os resultados obtidos na avaliação externa. A escola Ipê Verde destaca que “nas quatro últimas edições, a proficiência ao longo dos anos apresentou variações (diminuindo e aumentando), mas no quadro geral houve uma queda nos índices de proficiência das avaliações externas (Uberlândia, 2021f, p. 70).

Já a instituição Ipê Amarelo destaca uma discreta evolução na proficiência dos/as estudantes, entretanto reconhece a grande desigualdade na aprendizagem presente na instituição, conforme sinaliza o fragmento a seguir.

Uma discreta diminuição do percentual de estudantes nos padrões de desempenho abaixo do recomendado foi observada, influenciando a equidade da aprendizagem. Para a escola, essa influência é positiva, posto que reflete uma certa igualdade na oferta do ensino e na capacidade de aprendizado, além de uma melhora no processo de ensino. Mesmo assim, a desigualdade ainda é grande, em termos de aprendizagem, posto que os alunos advêm de realidades familiares bastante distintas, refletindo na qualidade da apreensão dos conteúdos. Há que se destacar, também, que a escola possui uma clientela itinerante (recebemos alunos de vários estados do país para trabalharem na zona rural e que permanecem frequentando a escola por períodos específicos); a realização de reforço escolar é incipiente, já que a escola conta com apenas um turno e não há disponibilização de funcionários para atenderem tal demanda (Uberlândia, 2^a21a, p. 22).

Interessante observar que a escola procura justificar os fatores que geraram as taxas de proficiência, mencionando a rotatividade dos/as estudantes como aspecto determinante, como se buscasse se defender frente à suposta responsabilização que vem sendo empreendida por essa política pública. Ao mesmo tempo, denuncia a inexistência de ações que de fato auxiliem no processo de recuperação das aprendizagens dos/as estudantes, evidenciando as lacunas de uma política pública que advoga a qualidade da educação, mas que não oferece meios para que as instituições promovam as ações necessárias para assegurar a melhoria da aprendizagem.

Ainda no eixo direito à aprendizagem, a escola foi provocada a realizar uma análise sobre o fluxo escolar e a frequência escolar, uma vez que a plataforma Itinerários Avaliativos apresentava dados extraídos do censo escolar e solicitava a análise deles. Segundo o documento orientador do Simave:

O rendimento escolar (fluxo), por sua vez, posiciona-se como o indicativo final do processo de aprendizado do estudante ao término do ano letivo, fornecendo uma quantificação objetiva do seu desempenho e da sua frequência.

Como resultados de rendimento escolar compreende-se a aprovação, quando o estudante alcança os critérios mínimos (frequência e nota) para a conclusão da etapa de ensino em que estava matriculado, a reprovação, quando o estudante não alcança o que dele era esperado durante o período letivo e o abandono, que é a ausência de rendimento do estudante que deixa de frequentar a escola antes do término do ano letivo, sem formalizar sua transferência para outra (Minas Gerais, 2019, s. p.).

Entretanto, as análises constantes nos PPPs demonstraram que esse é um movimento bastante incipiente nas instituições, e que elas não conseguem aprofundar as discussões de forma a identificar as concepções e os interesses que vêm naturalizando o fracasso escolar dos/as estudantes que frequentam as escolas públicas de ensino fundamental, em especial as situadas no campo.

De acordo com o censo a escola apresenta distorção a partir do 3º ano até o 9º ano. Isso ocorre visto que é a partir deste ano que os alunos começam a ser avaliados e muitos ainda não conseguiram consolidar as habilidades necessárias para o ano seguinte. As ações desenvolvidas pela escola para reduzir a taxa de distorção idade/série dos seus estudantes, bem como os impactos obtidos são: intervenções pedagógicas, atividades readaptadas de acordo com o nível de cada aluno. Já as ações para reduzir a taxa de reprovação são: estudos de recuperação a serem realizadas paralelamente ao processo de ensino aprendizagem, no momento em que o aluno manifestar dificuldades em assimilar os conteúdos trabalhados (Uberlândia, 2021c, p. 29).

Em uma análise semelhante, a escola Ipê Rosa destaca a tendência de maior defasagem idade/ano escolar na segunda etapa da escolarização, reproduzindo as estatísticas nacionais.

A distorção idade/ano se manteve de 2014 a 2018, sendo maior nos anos finais anos do ensino fundamental. As ações desenvolvidas pela escola para reduzir a taxa de distorção idade/série dos seus estudantes, bem como os impactos obtidos são: a escola oferece de acordo com seu

regimento escolar uma recuperação paralela a cada bimestre com retomada de conteúdo, oferece também a recuperação de final do ano. Também é oferecido ao aluno estudos suplementares. A reprovação nos anos finais aumentou em torno de 5% e nos anos iniciais aumentou 3%, comparando os dados de 2015 e 2018 (Uberlândia, 2021d, p. 23).

Observamos nestes fragmentos que, ao ser desafiada a pensar em formas de superar os altos índices de reprovação, as escolas não conseguiram ultrapassar a proposição da famosa recuperação paralela, prevista nos documentos normativos e que regem a organização do trabalho pedagógico.

Embora a recuperação contínua e paralela esteja prevista na LDB – Lei 9.394/96 como um direito do/a estudante e uma prática que as instituições devem organizar, a experiência profissional vivida nas instituições de ensino fundamental II nos mostra que dificilmente a escola consegue desenvolver estratégias efetivas de recuperação da aprendizagem.

Sabemos que a organização curricular adotada por nosso modelo escolar se centra no desenvolvido de conteúdos distribuídos por bimestres e não na aprendizagem dos/as estudantes. Desta forma, os professores/as encontram muitas dificuldades para cumprir o programa, que prevê o que ele/a deverá ensinar em determinado período escolar, e retomar o trabalho com os conhecimentos e habilidades que não foram consolidadas pelos/as estudantes.

Assim, a recuperação paralela vai se transformando em um discurso que responsabiliza estudantes e famílias pela não aprendizagem, e em uma prática de aplicação de novas provas e trabalhos, sem que o percurso da aprendizagem seja retomado com os/as estudantes.

Desta forma, a utilização da ferramenta Itinerários Avaliativos para a elaboração do PPP, conforme a proposição da SEE de Minas Gerais, fomentou não apenas a padronização dos projetos pedagógicos, mas induziu a escola a focalizar sua atenção nos resultados da avaliação externa ao discutir o direito à aprendizagem de seus/suas estudantes.

Compreendemos que a utilização dessa ferramenta não foi uma escolha neutra, desinteressada, pois sabemos que a política de avaliação empreendida por meio do Simave articula-se à política de reforma curricular que vem sendo implementada a partir da publicação do Currículo Referência do Estado de Minas Gerais (2019).

O Simave já está em curso há 22 anos e os desdobramentos dessa política no cotidiano escolar têm provocado vários debates, o que nos leva a questionar: a realização

das avaliações externas tem assegurado a melhoria da qualidade da educação conforme proposto pelo discurso oficial? Quais usos os municípios têm feito dos resultados dessas avaliações?

Tal política de avaliação veio assumindo um delineamento gerencial com foco na gestão de resultados. Se a intenção desta perspectiva economicista e regulatória era gerar dados para a formulação de políticas que intervissem nas necessidades do sistema educacional, na prática produziu rankings, um processo de competição e responsabilização das escolas que não se traduziu na melhoria do ensino nas redes públicas.

Freitas (2016) aponta que esta política que está em curso e comprehende que:

[...] a melhoria da educação é obtida por uma associação entre avaliação e liberação de recursos segundo metas a serem atingidas. Também nessa visão de auditoria, os professores precisam ser sistematicamente testados e ter seus salários modulados pelos resultados que seus alunos apresentarem nos exames. Por outro lado, precisam ser controlados quanto aos conteúdos e aos métodos que utilizarem em suas salas de aula, a partir de uma base nacional comum que padronize em escala nacional o que deve ser ensinado (Freitas, 2016, p. 131).

Uma das consequências dessa política no cotidiano escolar tem sido nomeada de estreitamento curricular, pois as escolas passam a priorizar apenas o ensino de conhecimentos e habilidades que constam das matrizes de avaliação de Língua Portuguesa e Matemática, subvalorizando o desenvolvimento das aprendizagens de outros componentes curriculares. Consequentemente, a formação crítica e social do estudante, a qual envolve aspectos culturais, éticos e da sociabilidade, passa a ser preterida, pois não trata de habilidades que podem ser aferidas por meio de testes padronizados (Freitas, 2016).

Cabe lembrarmos que,

[...] se o currículo escolar compreende a oferta e valorização de todos os componentes curriculares previstos para a formação do indivíduo em sua trajetória escolar, ora, a supervalorização de apenas dois componentes curriculares não só depõe contra uma multiplicidade ou diversidade de experiências e vivências formativas, como também contraria tal princípio (Gesqui, 2015, p. 232).

Assim, a política educacional que objetiva, ao menos em tese, contribuir para a obtenção da qualidade, passa a ser utilizada pela equipe de profissionais da escola com a

intenção de treinar o/a estudante para a responder a testes padronizados, objetivando com isso alcançar metas estatísticas previstas pelos órgãos administrativos superiores (Gesqui, 2015).

Acreditamos que os resultados da avaliação externa não sejam o único parâmetro de verificação dos resultados alcançados pela instituição, mas eles oferecem informações importantes que auxiliam a instituição a problematizar o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido. Entretanto, é muito importante atentar-se para a não reprodução da cultura meritocrática no ambiente escolar.

Desta forma, é relevante questionarmos: como a escola tem olhado para os resultados internos da aprendizagem? Os resultados das avaliações externas são parâmetros suficientes e legítimos para conduzir as reflexões sobre as aprendizagens no ambiente escolar?

Como bem destaca Chirinéa e Brandão (2015, p. 462):

[...] a avaliação externa é importante, na medida em que informa escolas e sistemas de ensino sobre uma dada realidade para a tomada de decisões; no entanto, é preciso repensar seu escopo e aliá-la a uma autoavaliação institucional e ao diagnóstico das fragilidades, com a perspectiva de articulação entre as esferas macro e micro do processo de avaliação, e o replanejamento de políticas e ações que efetivamente garantam o direito à educação de qualidade (Chirinéa; Brandão, 2015, p. 462).

Assim, não se trata de desconsiderar a importância da avaliação para o alcance de níveis cada vez mais satisfatórios no processo educativo, mesmo porque a avaliação é inerente ao ato educativo. Também não se trata de não reconhecer a importância do Simave na produção de dados estatísticos que demonstrem as fragilidades do sistema educacional de Minas Gerais. Trata-se apenas de reconhecer as limitações desta política para de fato assegurar a transformação nas realidades escolares.

O Simave promove uma avaliação em larga escala por meio da aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática idênticos para escolas inseridas em territórios urbanos e rurais, desconsiderando a presença dos fatores contextuais no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Assim, classificar essas diferentes instituições com base na suposta qualidade alcançada revela o uso da avaliação numa concepção classificatória, punitiva e excludente, a qual não se volta para a compreensão do processo pedagógico na sua

complexidade. Trata-se de uma visão incoerente com a perspectiva democrática e emancipatória da educação e que não possibilita assegurar o direito às aprendizagens.

A ênfase dada à avaliação externa nos PPPs das instituições permite-nos constatar que a avaliação das aprendizagens, de responsabilidade dos/as professores/as da própria escola, não é tratada como uma dimensão importante no referido projeto. A análise dos documentos demonstra que a escola nem sempre evidencia claramente as concepções e as práticas de avaliação que fundamentam o trabalho pedagógico. Dos seis projetos analisados, identificamos apenas três que mencionam concepções e práticas de avaliação da aprendizagem.

Superficialmente, a Ipê Branco destaca em seu documento que

no que diz respeito a avaliação, neste período de pandemia, a mesma deve ter foco prioritário os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências essenciais que devem ser cumpridos no planejamento curricular das escolas. Assim, para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se a legislação educacional e a BNCC (Uberlândia, 2021c, p. 53).

Observamos nas entrelinhas desse fragmento a vinculação entre a avaliação da aprendizagem e documentos normativos, como a BNCC. Para a escola, o foco da avaliação deve ser nos objetivos de aprendizagem e no desenvolvimento de competências que devem ser cumpridas por meio do planejamento. A avaliação assim assume um caráter de medida, ou seja, por meio da prática avaliativa verifica-se se os objetivos da aprendizagem, previstos para o ano escolar, foram ou não alcançados.

Coerente com essa concepção de avaliação, o documento destaca que a prática avaliativa nos dois primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 2º) terá um caráter diagnóstico processual, formativo e que se utilizará de instrumentos como observação, registro em fichas e aplicação de avaliações diagnósticas para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem. Já do 3º ao 9º, a avaliação assume uma perspectiva somativa, sendo realizada por meio de trabalhos e provas. Para cada bimestre é distribuída uma determinada pontuação, que se divide entre as atividades do processo, aquelas realizadas ao longo do bimestre, e o produto, a prova bimestral. Para que seja considerado/a aprovado/a, o estudante deverá alcançar minimamente 60% da nota distribuída (Uberlândia, 2021c).

Assim, ainda que o documento trate da avaliação de forma superficial, é possível constatar a presença de uma concepção de avaliação classificatória e somativa influenciando as práticas avaliativas dentro da escola.

A Ipê Roxo (2021) sinaliza para a compreensão da avaliação como uma das dimensões do ato pedagógico que se articula ao ensino e aprendizagem envolvendo os diferentes sujeitos da prática educativa, como explicita trecho abaixo:

A avaliação tem como objetivo repensar a prática educativa, visando não só a qualidade do ensino como também a prática e a capacidade de ensinar do professor ajudando o aluno a aprender e prosseguir nas atividades planejadas. A avaliação acontece no decorrer dos trabalhos individuais e em grupos, pesquisas, relatórios, produção de texto, participação do aluno nas atividades dentro e fora de sala de aula, atividades práticas e experimentais (Uberlândia, 2021e, p. 43).

Percebemos que o documento anuncia, ainda que timidamente, alguns aspectos da avaliação formativa, como: repensar a prática educativa; ajudar o/a estudante aprender; acontecer ao longo do processo e incentivar a participação dos/as estudantes. Convida, pois, os/as atores/atrizes envolvidos/as na prática pedagógica a uma avaliação participativa e reflexiva, objetivando a promoção das aprendizagens dos/as estudantes (Fernandes, 2009).

[...] optamos por uma avaliação que possibilite o diálogo entre o aluno e professor, que leve ao crescimento de ambos e acima de tudo que ela seja um momento privilegiado do processo de aprendizagem com o objetivo de intervir, de auxiliar e ajudar a aprender mais. Que seja sinônimo de um olhar constante sobre o fazer pedagógico e principalmente sobre o/a aluno/a em seu “saber, fazer e ser.” Ela deve ser transparente, apresentar regras claras, coerência entre o planejado e o desenvolvido e se utilizar de instrumentos múltiplos que possibilitem:

- ao professor: identificar as habilidades construídas pelo/a aluno/a, necessidades e dificuldades do mesmo, buscar estratégias de superação, promovendo novas oportunidades de aprendizagem, qualificando sua mediação no processo pedagógico;
- ao aluno: tomar consciência sobre seu processo de produção de conhecimento, aprendendo sobre si mesmo e sendo indicador de que, não tendo ocorrido a aprendizagem, sinta-se desafiado a buscar novas estratégias com o objetivo de melhorar o seu desempenho;
- à escola: que possilite definir ou repensar prioridades e perceber que aspectos e ações educacionais necessitam de maior apoio (Uberlândia, 2021e, p. 22).

Nos dizeres de Fernandes (2009):

A avaliação formativa alternativa desenvolve-se durante os períodos em que ocorrem o ensino e todas as atividades a ele associadas. [...] há uma preocupação com os processos de ensino e de aprendizagens, que são analisados in loco; com plena integração da avaliação nesses mesmos processos; com criteriosa seleção de tarefas que motivem e mobilizem os alunos; e com o seu envolvimento, tão ativo quanto possível, na aprendizagem e na sua avaliação (Fernandes, 2009, p. 92-93).

Em outro trecho do projeto pedagógico, observamos o reconhecimento de que a avaliação deve ser concebida e proposta de forma articulada ao ensino e à aprendizagem. Além disso, há a constatação de que na prática da instituição convivem dois modelos, duas lógicas distintas de avaliação: a avaliação classificatória, somativa e a avaliação formativa.

Por ser processo contínuo, a avaliação acompanha todo o processo de aprendizagem e não só no momento da ação avaliativa. Deve ser mediadora, formativa e somativa, pautada na ação – reflexão – ação dos envolvidos no processo educacional. A avaliação é contínua e a recuperação paralela, visando sempre a melhoria do processo educativo (Uberlândia, 2021e, p. 42).

A escola reconhece em seu projeto que, embora utilize a avaliação somativa na prática pedagógica, ela não impede a possibilidade de desenvolver uma prática avaliativa que se comprometa com as aprendizagens do/as estudantes e também dos/das professores/as. A avaliação formativa possibilita que a instituição realize o movimento de reflexão sobre a prática pedagógica, uma vez que busca na interpretação dos resultados alcançados pelos/as estudantes realimentar o processo de ensino criando novas estratégias para a promoção da aprendizagem. Nesta perspectiva, a prática avaliativa assume a característica de ser reflexiva e propositiva.

Por sua vez, no PPP da Escola Ipê Verde as concepção e práticas sobre a avaliação são explicitadas nos trechos a seguir:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Assim não pode ser tomada unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. Essa atitude ignora a complexidade de fatores que envolvem o ensino, tais como os objetivos de formação, os métodos e procedimentos do professor, a situação social dos alunos, as condições e meios de organização social do ensino, os requisitos prévios que têm os alunos para assimilar a matéria nova, as diferenças individuais, o nível de desenvolvimento intelectual, as dificuldades de assimilação devido a condições sociais,

econômicas, culturais adversas dos alunos (Uberlândia, 2021f, p. 53-54).

Observamos que o projeto pedagógico orienta que a avaliação seja concebida como uma das dimensões do ato pedagógico, caracterizando-a como uma prática indissociável do ensinar e aprender, marcada por uma alta complexidade.

A escola propõe a avaliação como instrumento para acompanhar a aprendizagem, permitindo ao professor diagnosticar o que o aluno aprendeu ou não, para aperfeiçoar as situações de aprendizagem propostas. Nesse sentido, assegura-se que os processos de construção de conhecimento estabeleçam relação com as características dos alunos e com a Educação Básica e do campo com propostas pelo espaço educativo (Uberlândia, 2021f, p. 55).

Neste documento, localizamos uma descrição da prática avaliativa um pouco mais detalhada, destacando os diferentes instrumentos que poderão ser utilizados: provas escritas, trabalhos individuais e de grupo, elaboração de textos e demais atividades as quais possam permitir um acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante. Embora o documento descreva a distribuição de notas e os critérios para a aprovação de estudante, demonstrando a preponderância da avaliação somativa na instituição, o projeto chama atenção para o fato de que os aspectos qualitativos da avaliação devem preponderar sobre os aspectos quantitativos (Uberlândia, 2021f).

Já as escolas Ipê Amarelo, Ipê Azul e Ipê Rosa não explicitam em seus projetos as concepções e práticas de avaliação, o que em nossa opinião pode dificultar a reflexão e a transformação das práticas pedagógicas.

Luckesi (2011) destaca que desenvolver as práticas pedagógicas com clareza da teoria que a sustenta fortalece nossa ação. Agimos com consciência do que queremos atingir, dos objetivos que pretendemos alcançar, como também adquirimos a condição de criar o caminho metodológico que nos permite alcançar o que desejamos.

Neste sentido, é fundamental que o PPP registre a teoria e prática avaliativa que atenda aos propósitos elencados pela comunidade escolar. Definir quais os critérios serão utilizados para acompanhar o processo de aprendizagem dos/as estudantes e quais os instrumentos serão utilizados para coletar informações sobre o percurso da aprendizagem deles/delas é uma decisão que se articula dialeticamente com a intenções políticas, filosóficas e pedagógicas. É essencial que o coletivo escolar reflita sobre qual avaliação

deseja, e sobre quais os caminhos metodológicos são coerentes e qual a concepção defendida no projeto pedagógico.

Cabe destacar ainda que apenas uma instituição, a Ipê Azul, sinaliza no plano de ação do PPP a necessidade de promover estudos sobre a avaliação da aprendizagem. Isto evidencia o quanto essa dimensão do ofício docente e da organização do trabalho escolar não vem recebendo a devida atenção na elaboração dos projetos pedagógicos.

Como afirma Luckesi (2011),

[...] em geral, realizamos nossas ações orientados teoricamente por um senso comum, o que significa sermos dirigidos de fora, seguindo crenças e valores externos a nós. [...] Se não escolhermos o que desejamos atingir com nossa ação, alguém escolherá por nós; se não pensarmos, alguém pensará por nós. O “senso comum” expressa-se pelo modo habitual de pensar e agir; já o “senso crítico”, pelo modo de pensar e agir de modo consciente, tendo presente a interveniência de variados fatores constitutivos da situação em que estamos agindo, assim como seu papel nessa situação específica (Luckesi, 2011, p. 62-63).

Acreditamos, pois, que uma instituição que não explicita seus referenciais, que não estabelece uma diretriz pedagógica construída coletivamente, pode dificultar o exercício da práxis docente, categoria fundamental para a transformação das práticas instituídas. No caso da avaliação, pode não favorecer a compreensão das diferentes concepções avaliativas e suas relações com as práticas escolhidas pelos/as docentes, o que dificulta a superação e a transformação das práticas avaliativas de cunho classificatórias e excludentes.

A pouca expressão e a fragilidade dos registros sobre as concepções e práticas de avaliação que aparecem nos documentos leva-nos a inferir que as realidades pedagógicas dessas escolas ainda são fortemente marcadas pela presença da avaliação somativa e classificatória.

Na tessitura de seus projetos, apenas duas escolas fazem referência à Educação do Campo como um horizonte, como uma concepção a ser desenvolvida no espaço escolar. Desta forma, não se percebe nenhuma preocupação em desenvolver uma avaliação da aprendizagem contextualizada, diferenciada e articulada a um PPP específico, que conte com as realidades das escolas inseridas no campo, e que por isso assegure o direto à aprendizagem da população campesina.

5.5 O que os profissionais dizem sobre PPP?

Luckesi (2011) destaca a estreita relação existente entre a avaliação e projeto pedagógico. Leva-nos a compreender que para que a avaliação ocorra de forma construtiva, ou seja, para que cumpra o papel de acompanhar e intervir no processo de aprendizagem, ampliando as possibilidades do/a estudante aprender, necessita ser planificada.

O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber onde desejamos chegar em termos de formação do educando. Afinal, que resultados desejamos? Ou seja, precisamos definir com clareza o que queremos, a fim de produzir, acompanhar (investigar e intervir, se necessário) para chegar aos resultados almejados. O projeto Político-Pedagógico configura tanto a direção da prática educativa como os critérios da avaliação. Oferece direção para ação pedagógica, e ao mesmo tempo é guia e critério para a avaliação (Luckesi, 2011, p. 27).

Partindo desta compreensão, buscamos compreender a influência do PPP na organização da prática avaliativa das instituições pesquisadas. Assim, procuramos dialogar com diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as sobre como a avaliação da aprendizagem é abordada nos projetos pedagógicos e sobre o processo de elaboração do mesmo.

A análise dos depoimentos colhidos durante as entrevistas evidenciou um distanciamento entre fala dos/as profissionais e o que de fato está registrado nos referidos documentos. Esta situação nos leva a inferir que a grande maioria dos/as profissionais entrevistados/as desconhecem o PPP da instituição e, portanto, dificilmente conseguirá cumprir o papel de promover a reflexão e transformação das práticas pedagógica desenvolvidas na escola, na busca de construir coletivamente a sua identidade.

Ao serem questionados sobre o que o documento diz sobre a avaliação da aprendizagem e sobre o seu processo de elaboração, os/as profissionais entrevistados revelam percepções distintas, as quais guardam estreita relação com a função que exercem dentro da escola. Assim, optamos por classificar as narrativas em dois grupos: as percepções dos/as gestores/as e as percepções dos/as professores/as.

5.5.1 As percepções dos/as gestores/as e professores/as

Os/as seis diretores/as afirmam ter participado, ainda que de forma indireta do processo de elaboração do PPP, e destacam que o documento orienta que a avaliação seja processual, contínua, diagnóstica e somativa, como ilustram os depoimentos que se seguem:

O PPP da escola diz **que a avaliação deve servir como ferramenta**, não só para medir o quanto os alunos aprenderam, mas para indicar onde e de que forma a comunidade escolar, em sua integralidade, precisa intervir, de modo a melhorar a qualidade do ensino oferecido. O PPP foi construído pela equipe gestora (na época apenas tínhamos a figura do diretor) e pelos professores. O PPP traduz a realidade da escola, que poderia ser consideravelmente melhor se houvesse maior investimento financeiro e de pessoal. Assim, o projeto é bom, mas ainda não foi suficientemente implementado (D-Ipê Amarelo).

Dentro do Projeto Político Pedagógico, a proposta de **avaliação é diagnóstica, processual, participativa, contínua**. Porém a efetivação disso na prática é um desafio. Por exemplo, vou te falar da prática anterior à pandemia aqui na escola que era complicada, porque quando você propunha a recuperação paralela era querer apanhar. Então era muito difícil. O foco era a avaliação externa, os professores trabalhavam em função da avaliação externa. Como se a avaliação externa fosse mais importante do que o processo de ensino-aprendizagem diário na escola (D-Ipê Branco).

O Projeto Político Pedagógico da escola propõe uma avaliação nos ditames avaliação tradicional. Então, ele contempla a **avaliação diagnóstica e avaliação somativa**, que é aquela que atribuiu notas para o processo e para o produto. Os estudos suplementares caminham da mesma forma, a recuperação da mesma forma (D-Ipê Verde).

Os depoimentos acima evidenciam a utilização de um vocabulário em torno da avaliação da aprendizagem bastante assimilado pelos/as profissionais. A avaliação necessita ser processual, contínua e diagnóstica. Entretanto, os/as diretores/as não explicitam o que a instituição comprehende por estes termos e não evidenciam os princípios em torno dos quais as práticas avaliativas são desenvolvidas na escola. Ao mesmo tempo, os depoimentos revelam a influência da avaliação somativa nos projetos pedagógicos, o que nos leva a deduzir que os referidos projetos não têm conseguido constituir-se em instrumento de luta para superar as práticas avaliativas classificatórias, autoritárias e excluidentes.

Quando triangulamos as narrativas dos/as diretoras com a análise dos respectivos projetos, observamos que salvo no documento da escola Ipê Verde, a avaliação da aprendizagem não aparece descrita de forma articulada ao ensino e a aprendizagem, assumindo as características de processualidade, continuidade e diagnóstico. Assim, acreditamos que as expressões utilizadas pelos/as diretores/as para explicarem o que o PPP da sua escola diz sobre a avaliação é fruto de concepções individuais, fortemente influenciadas por um discurso pedagógico utilizado no âmbito escolar e que passa a caracterizar a avaliação com esses adjetivos, sem, no entanto, serem a expressão de uma concepção construída coletivamente na instituição.

É curioso observarmos que quando questionados sobre a proposta de avaliação prevista no PPP, os/as diretores/as falam da dificuldade de colocar o projeto em prática, demonstrando que existe uma distância entre o que é proposto no projeto e aquilo que realmente é vivenciado na escola: “o projeto é bom, mas ainda não foi suficientemente implementado” (D-Ipê Amarelo); “a efetivação disso na prática é um desafio” (D-Ipê Verde).

Isto nos leva a indagar sobre o processo de elaboração dele. Até que ponto são asseguradas aos/às profissionais as condições concretas para a elaboração do projeto? Até que ponto as pessoas envolvidas com a prática educativa sentem-se desafiadas a refletirem sobre ela e possuem clareza da importância do movimento de construção coletiva do PPP?

Conforme diz Veiga (1998):

a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Nesse sentido, ela procura alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional (Veiga, 1998, p. 7).

Entretanto, essa construção coletiva só poderá ser vivenciada se houver tempo e espaço, previsto na carga horária de trabalho dos/as profissionais, para que eles/elas possam discutir os problemas vivenciados e propor possibilidades de intervenção para a realidade concreta que os desafia. Isto implica compreender que todos/as devem participar, comprometendo-se política e pedagogicamente com o trabalho realizado na escola. Todos/as devem tornar-se coautores/as do projeto (Veiga, 1998).

A gestão democrática implica necessariamente na criação de condições objetivas para assegurar a participação e o diálogo entre os membros da comunidade escolar, o que

incluir criar canais para incentivar a participação das famílias e dos próprios estudantes na projeção de seu projeto pedagógico. Envolve ainda compreender que não é mais possível aceitar que uma escola seja gestada de cima para baixo, reproduzindo em seu interior as relações autoritárias de poder (Veiga, 1998).

Este nos parece ser um grande desafio que precisa ser enfrentado pelas escolas inseridas em territórios rurais. Os/as cinco coordenadores/as pedagógicas entrevistados/as destacam não ter participado do processo de elaboração do PPP, uma vez que não pertenciam ao quadro de profissionais da escola no momento da sua elaboração. Estranhamente, suas falas indicam que não apenas não participaram da elaboração, mas que também não se apropriaram do documento ao chegarem na instituição.

Então, sinceramente para você, eu não conheço o PPP em toda a sua totalidade, porque, quando eu cheguei, quando nós já fomos planejar o retorno presencial em junho, nós ativemos ao documento orientador, né, que é o que veio para a gente poder seguir em toda a nossa questão organizacional, e eu não conheço o da escola. Igual, assim, eu conheço o da rede em geral, né? Não ajudei a construir. Então eu não posso nem criticar e nem elogiar porque eu não conheço (CP-Ipê Amarelo).

Sobre o Projeto, eu não participei, mas participei da escola que eu estava na época e também acho que ele é um livro. Sabe? Até de vez em quando a gente fala assim do PPP, como se todos tivessem participado, e não é! Isso não acontece. Não acontece. A gente não tem tempo para isso. Não dá tempo pra gente fazer essa elaboração coletiva. Teve uma época no município que tinha dias no calendário previsto para o PPP. Tinha horários para as reuniões. Depois nunca mais. Não teve horário nem para ver se a gente estava realmente fazendo o PPP, para avaliar se realmente estávamos partindo dele (CP-Ipê Azul).

Assim, nos parece que as escolas encontram grandes desafios para vivenciarem o movimento de ação-reflexão-ação que o PPP pressupõe. Demonstra que em suas escolas a elaboração do PPP realiza-se em uma perspectiva muita mais técnica e burocrática do que realmente em uma construção coletiva. Assim, a escola perde a possibilidade de refletir e transformar a organização do trabalho pedagógico, tendo como referência a perspectiva de uma educação emancipadora, conforme preconiza os princípios da Educação do Campo.

Os depoimentos que se seguem destacam os limites que o projeto pedagógico vem assumindo dentro das escolas inseridas em territórios rurais, levando-nos a questionar a própria concepção de PPP que orientou este processo de planejamento.

Na sua essência, o PPP deveria possibilitar a análise crítica da realidade, a identificação das contradições, mas também a construção de sonhos, de novos horizontes, de intencionalidades definidas coletivamente pelos diversos sujeitos envolvidos com a prática educativa dentro da instituição.

Entretanto, a narrativa da vice-diretora da Ipê Roxo sinaliza uma dificuldade, fruto da própria metodologia adotada, que sem sombra de dúvida revela uma concepção de PPP no viés burocrático, tecnocrata, que atende aos interesses de uma gestão empresarial, tônica das políticas governamentais empreendidas não apenas no Estado de Minas Gerais, mas em todo o país.

Infelizmente, a construção do PPP da escola, de qualquer escola, é muito engessada, porque nós temos que seguir aqueles itinerários avaliativos e as perguntas são muito generalizadas. Elas não atendem as reais necessidades da escola. Eu acho que um PPP específico para escolas do campo deveria ser baseado nas diretrizes da educação da escola do campo, que é uma diretriz praticamente ignorada nas escolas da rede. Nós não conseguimos atender às nossas especificidades seguindo o roteiro proposto pelos itinerários avaliativos. Por mais que você tenha a liberdade de construir em cima daquilo, você não tem como fugir. Por mais que você busque elabora um projeto mais a cara da escola, tem sempre um empecilho burocrático (VD-Ipê Roxo).

Estranhamente, os Itinerários Avaliativos, ao induzirem a padronização dos projetos das diferentes unidades escolares, não se atentam para especificidades das escolas que atendem a população campesina, e contradizem a própria legislação da SEE, que, por meio da resolução 2.820 de 11 de dezembro de 2015, instituiu as diretrizes para a educação básica nas escolas do campo de Minas Gerais.

Este importante documento aponta a necessidade de elaboração de projetos específicos para as escolas do campo, conforme destacado no inciso II e V do Art. 3º, que trata dos princípios da Educação do Campo.

II- incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para a escola do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho.

V- valorização da identidade da escola do campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do

campo, bem como flexibilidade na organização curricular, incluindo adequação do calendário escolar às fases agrícola, às condições climáticas e às características da região (Minas Gerais, 2015, s. p.).

A narrativa da diretora da Ipê Azul evidencia o distanciamento que os/as profissionais da escola possuem do projeto, como se ele não fosse necessário e importante para a condução da prática pedagógica.

Depois do projeto pronto ele vira só um livro encadernado. Penso que seria importante todos se debruçar sobre ele, para a gente pensar. Mas acaba que usamos uma hora ou outra, no máximo. É utopia dizer que as pessoas olham o PPP o tempo inteiro. Não. Quem vai é a gente da equipe gestora e olha lá. Por exemplo, a gente teve uma discussão grande com uma professora sobre avaliação, isso em 2019, aí nós fomos no projeto, conversamos, discutimos. Então, assim, acho que a prática do projeto é que precisava ser mais efetiva. E para ela ser mais efetiva os servidores tinham que ter contato com o projeto (D-Ipê Azul).

Infelizmente, esse distanciamento vem sendo naturalizado em muitos espaços educativos, pois a ausência de participação das diferentes pessoas faz com que elas não vejam sentido e significado neste importante documento, que passa a ser compreendido como um documento legal, burocrático, ou nas palavras da diretora, “um livro encadernado” (D-Ipê Azul).

Entendemos que a execução de um PPP se articula diretamente ao movimento de avaliação institucional de natureza interna, feita pelos/as próprios/as profissionais. É por meio de um movimento avaliativo transparente, ético e participativo, que os/as profissionais podem desenvolver a consciência crítica, compreendendo que a autonomia da instituição requer compromisso e responsabilidade com desenvolvimento de uma prática educativa humana e de qualidade. Assim, constitui-se um grande desafio para os/as profissionais da gestão mobilizarem a comunidade escolar não apenas para a elaboração do PPP, mas essencialmente para a sua execução, assegurando espaço e tempo permanente para a sua avaliação.

Para Luckesi (2011), o ato pedagógico envolve três elementos essenciais: planejamento, execução e avaliação, os quais articulam-se dialeticamente. Sem uma ação planificada, não é possível praticar a avaliação, pois ela está a serviço da ação. Seu propósito é oferecer-lhe suporte, com a intenção de alcançar aquilo que foi idealizado, desejado. Neste sentido, é relevante compreendermos que:

para que possamos trabalhar na busca e construção de resultados satisfatórios da aprendizagem, necessitamos de clareza quanto às finalidades, quanto aos resultados que desejamos buscar e quanto a quem eles servem ou servirão, o que em síntese, significa estabelecer um projeto filosófico-político para ação (Luckesi, 2011, p. 23).

Assim, quando um/a professor/a avalia os/as estudantes, não se trata de avaliar apenas o domínio do conteúdo trabalhado, mas sim de avaliar se o caminho desenvolvido pela prática pedagógica da escola tem alcançado ou não os objetivos previstos para a formação do/a estudante. Por isso é tão importante que os/as profissionais da escola saibam com propriedade quais os objetivos estão perseguindo. O que em outras palavras significa responder a uma indagação central, qual seja: que tipo de cidadão buscam formar por meio do ensino dos diferenciados conteúdos? Qual projeto de sociedade defende?

Da mesma forma que as intencionalidades filosóficas e políticas necessitam ser definidas coletivamente, buscando atender aos interesses daqueles/as que constroem a prática educativa, as intencionalidades pedagógicas precisam ser discutidas e elaboradas com a participação de todos/as, a fim de que a identidade da instituição possa ir se afirmado em um processo permanente de conquista da autonomia (Luckesi, 2011).

Quando indagados/as sobre o que o PPP da sua escola diz sobre a avaliação da aprendizagem, dos/as seis professores/as entrevistados, apenas a professora da Ipê Roxo destacou a concepção de avaliação defendida e praticada pela escola.

Faz muito tempo que eu não dou uma olhada no PPP, mas é um processo de avaliação que é contínuo, feito no dia a dia da sala de aula, oferecendo oportunidade para que o aluno se recupere durante esse processo e depois a prova bimestral. Uma avaliação que esteja atrelada ao que foi trabalhado em sala de aula, que não seja desconectado da sua aprendizagem. Uma avaliação que venha não só testar o aluno, mas que venha confirmar, solidificar, reforçar aquilo que já foi trabalhado de forma que ele possa aprender (P-Ipê Roxo).

É interessante observarmos que embora a professora destaque que faz um certo tempo que não olha o PPP, explicita com clareza o tipo de avaliação prevista no projeto. Sua fala nos leva a visualizar uma prática avaliativa que se aproxima da avaliação formativa, porque a concebe como parte intrínseca do processo de ensino-aprendizagem que acontece diariamente. Ainda que ocorra a presença da avaliação somativa, por meio da prova bimestral, seu depoimento nos dá indício de que o importante não é apenas verificar o que o/a estudante sabe ou não sabe, mas utilizar esse momento de avaliação como uma possibilidade a mais para promover a aprendizagem.

Curiosamente, quando triangulamos a narrativa da professora com o documento constatamos, que essa discussão aparece de forma muito reduzida, levando-nos a supor que se trata muito mais de uma concepção construída pela própria professora do que uma construção coletiva, explicitada no PPP.

Outras duas professoras focalizaram em seus depoimentos apenas a distribuição de notas ao longo dos bimestres, indicando-nos que a proposta de avaliação defendida pela escola reduz-se a uma dimensão técnica, operacional.

Então, dentro do Projeto Político Pedagógico eu sei que é previsto dentro do bimestre uma nota para um processo, que você dispõe essa nota de acordo com o que você achar conveniente, e existe uma nota para aquilo que eles chamam de produto, que é realmente a avaliação bimestral, as provas. (P-Ipê Verde).

O PPP propõe o que quase toda a escola propõe, ou seja, 40% da nota que temos que distribuir é para a prova formal, que acontece no final do bimestre. Essa bimestral acontece em uma determinada semana. É o que chamamos de cinturão de prova: dia tal é prova de História, dia tal de Língua Portuguesa e tal. Tem uma data específica para isso. E os outros 60%, da nota, o professor pode fazer do jeito que ele entender, nesta parte a escola normalmente não interfere (P-Ipê Rosa).

Chama nossa atenção o fato de ambas as professoras mencionarem uma certa autonomia no que se refere às atividades avaliativas realizadas no processo, afirmindo que na distribuição desta nota, os/as docentes podem realizar o que acharem conveniente, pois a escola normalmente não interfere nesta etapa da avaliação.

É lógico que assegurar a autonomia dos/as professores/as é muito importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas importa questionarmos se eles/elas possuem clareza e consciência da teoria pedagógica que está dirigindo a sua prática avaliativa. Caso contrário, a prática avaliativa da instituição será resultado de uma mescla de concepções e crenças individuais, de escolhas pautadas no senso comum, as quais podem não ser coerentes com aquilo que se almeja para a formação dos/as estudantes.

Como nos adverte Luckesi (2011):

Não há prática de acompanhamento da aprendizagem do educando mediante a avaliação que não esteja comprometida com determinada concepção pedagógica, a qual estabelece uma direção para o agir pedagógico. A prática de acompanhamento reflete, consciente ou inconscientemente, a compreensão que guia nossa ação. Não há como fugir a essa estrutura, pois a prática pedagógica da qual faz parte a avaliação, é dirigida por um projeto, isto é, por desejos claros do que

queremos com a ação que estamos realizando ou pretendemos realizar. No caso da pedagogia tradicional, por exemplo, assume-se a crença de que o educando deve estar pronto aqui e agora; em decorrência disso, no acompanhamento, ele simplesmente é classificado *no ponto em que encontra*, seja ele satisfatório ou insatisfatório; e, se seu desempenho for considerado insatisfatório, a consequência direta é o castigo da reprovação, isto é a exclusão (Luckesi, 2011, p. 61-62).

Cabe lembrar que a autonomia dos/as profissionais que atuam na escola não pode ser reduzida a fazer o que se quer, ou seja, as decisões no campo da avaliação da aprendizagem de um/a professor/a não podem ser conduzidas pelos interesses individuais, mas implica necessariamente assumir com responsabilidade as proposições defendidas pelo coletivo escolar, percebendo-se como parte integrante da instituição e por isso coautor de seu projeto.

Os/as professores/as da Ipê Azul, Ipê Branco e da Ipê Amarelo apontam em suas narrativas os limites do PPP nas instituições em que trabalham.

Então, eu ainda acho que o Projeto Pedagógico ainda está muito engessado. A gente vive reformulando-o. A prefeitura deixa dias no ano para que os profissionais da escola possam fazer essas reuniões para reformular várias questões dentro do Projeto. Mas, em relação à avaliação, eu ainda acho que eles não colocam como sendo algo de acordo com a realidade do aluno, específico da escola rural. Porque eu acho que a realidade da zona rural é diferente. Então, a avaliação também tem que ser diferente. Mas isto não é considerado e acaba que temos a semana de prova normal, como outra escola qualquer (P-Ipê Azul).

No Projeto Político Pedagógico da escola, não há, assim, um tópico específico sobre avaliação. Há, assim, muito rapidamente, que a avaliação deve ser contínua para você poder resgatar os alunos em casos de deficiência e tal. Que ela aconteça durante o ano. Que a gente não espere, assim, o ano passar para poder buscar aquele aluno que teve alguma deficiência. Mas, eu até achei que haveria mais coisas. Me surpreendeu que fosse tão rápido o tópico sobre avaliação (P-Ipê Branco).

Se eu falar que eu não conheço, não é verdade. Eu conheço daquelas reuniões que a gente faz em grupo, aquelas discussões. Mas há um tempo que esse Projeto não é retomado, discutido. Então eu não sei falar o que a última versão diz sobre avaliação e nem quando foi elaborada. É uma falha minha. Porque eu estou dentro dessa instituição, diante dessas regras, e eu desconheço. Eu cheguei e fui seguindo (P-Ipê Amarelo).

A professora da escola Ipê Azul denuncia a ausência de um projeto específico para a escola, um projeto que dialogue com a realidade do território em que a instituição se

insere, ou seja, o campo. Seu depoimento evidencia que ela comprehende a docência como uma ação contextualizada socia, econômica e culturalmente e que requer que a prática avaliativa seja construída a partir do diálogo permanente com a realidade concreta do estudante/a. Entretanto, a escola desconsidera esse princípio básico da educação emancipatória e acaba por reproduzir em seu interior as práticas de avaliação classificatória consagradas na escola inserida em territórios urbanos.

Por sua vez, o professor da Ipê Branco expressa surpresa ao constatar que o PPP da escola menciona muito pouco sobre avaliação da aprendizagem. Isto nos leva a perceber que as temáticas que afetam diretamente o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, ou seja, a essência do trabalho educativo nem sempre é objeto de discussão na construção dos projetos.

Na mesma direção, a professora da Ipê amarelo denuncia a ausência de uma avaliação permanente em torno do PPP, da não atualização dele. Ainda que se corresponibilize por não buscar se inteirar do projeto, seu depoimento evidencia que o trabalho pedagógico da escola é conduzido por concepções, valores e práticas que vão se enraizando na prática docente a ponto de um/a professor/a novato/a aprender com a prática de seus/suas pares como a avaliação deve ocorrer naquele espaço. Como a própria professora afirma: “eu cheguei e fui seguindo” (P-Ipê Amarelo).

Tais apontamentos nos levam a indagar: qual a importância de um PPP que não se constitui uma síntese do trabalho pedagógico? Compreendemos que o PPP é a materialização da construção da identitária da escola, constituindo-se não apenas em um documento burocrático elaborado a partir de formulários ou plataformas para controle do Estado. Necessita ser um projeto, ou seja, um sonho, um desejo, a expressão clara das intencionalidades políticas, filosóficas e pedagógicas, construídas coletivamente, que devem orientar o ensino, a aprendizagem e a avaliação, ou seja, os atos pedagógicos dentro da instituição.

Consideramos que a organização do trabalho pedagógico nas escolas rurais que desejam transformar a sua realidade, construindo uma identidade coesa e coerente com os princípios da Educação do Campo,

não pode prescindir da realização de projetos educativos que consideram sua realidade. Isso vai além do desenvolvimento da “horta” da escola que, mesmo importante, não é suficiente. Seja trabalho por temas geradores, sejam atividades inter ou transdisciplinares, sejam projetos em si, o que se faz fundamental é inserir o campo como elemento articulador do trabalho. Há trabalhos importantíssimos a se

realizar com as temáticas da educação ambiental, pois ela é perpassada por vários assuntos que são utilizados mesmo na escola institucional convencional, como a medicina alternativa, a reeducação alimentar, a reciclagem. No que diz respeito ao trabalho do camponês, há possibilidades bastante promissoras no que diz respeito à agroecologia, seja através de projetos com alunos de ensino fundamental, seja através do ensino técnico-profissionalizante de nível médio. E, não menos importante, vale ressaltar que o próprio trabalho do campo é uma matriz que pode ser utilizada para execução de projetos. Tais atividades, quando inseridas nesse processo de organização da educação do campo, não são somente de cunho pedagógico visando ao aprendizado cognitivo dos educandos, mas estão vinculadas a uma proposta de produção da existência, ou seja, para os povos do campo de produção agrícola, sustentável, que ao produzirem alimentos e produtos da terra não o façam em detrimento dessa, nem do conjunto dos seres humanos. (Martins, 2020 p. 87-88).

Percebemos, assim, que um projeto pedagógico que assume os princípios da Educação do Campo precisa ter um caráter eminentemente emancipador. Em um projeto dessa natureza, há que se considerar a *práxis-avaliativa* como espaço propício de concretização de um verdadeiro acompanhamento das atividades de ensino e aprendizagens, tendo em vista assegurar que todas as pessoas possam aprender e desenvolver sempre mais.

A superficialidade ou mesmo ausência da avaliação da aprendizagem nos diferentes PPPs analisados indicam a necessidade premente das instituições trazerem essa temática para o centro do debate e do fazer pedagógico. É urgente oferecer às escolas as condições concretas, as quais devem ser asseguradas pelos órgãos gestores competentes, para analisar a sua realidade, definir suas intencionalidades e construir caminhos metodológicos possíveis e viáveis para a formação dos/as educandos/as. É preciso que as instituições se voltem para sua prática interna e se questionem: qual a avaliação praticamos? E qual desejamos praticar?

Lembremos de Alice no país das maravilhas, quando perguntou ao Gato Cheshire:

O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?
 Isso depende muito de para onde você quer ir, respondeu o Gato.
 Não me importo muito para onde, retrucou Alice.
 Então não importa o caminho que você escolha, disse o Gato.
 ...contanto que dê em algum lugar, Alice completou.
 "Oh, você pode ter certeza que vai chegar, disse o Gato, se você caminhar bastante (Carroll, 2002, p. 59).

Estabelecendo uma analogia com este rico fragmento literário, podemos afirmar que sem um PPP que indique uma direção que proponha onde queremos chegar com os/as estudantes que vivem, trabalham e estudam no campo, qualquer concepção e prática avaliativa servirá. Agora, se desejamos nos comprometer com uma formação emancipadora, é preciso que as escolas assumam o compromisso de vivenciar o movimento de ação-reflexão- ação, elaborando e executando um projeto vivo, dinâmico, coletivo e que, acima de tudo, colabore para que se instale dentro da escola a reflexão e o desejo de transformar as práticas ensino, aprendizagem e avaliação. Sem um projeto que direcione essa caminhada, as escolas rurais podem demorar bastante para chegarem a construir uma práxis-avaliativa. Consequentemente, poderão demorar bastante para se transformarem em uma escola do campo. Uma escola em que o direito à aprendizagem de todos/as estudantes seja intencionalmente assegurado, comprometendo-se com a transformação das pessoas e dos territórios em que se insere.

6. AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DOS/AS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS RURAIS

As Coisas que a Gente Fala

Ruth Rocha

*As coisas que a gente fala
saem da boca da gente
e vão voando, voando,
correndo sempre pra frente.*

*Entrando pelos ouvidos
de quem estiver presente.
Quando a pessoa presente
É pessoa distraída
Não presta muita atenção.
Então as palavras entram
E saem pelo outro lado
Sem fazer complicações.*

*Mas às vezes as palavras
Vão entrando nas cabeças,
Vão dando voltas e voltas,
Fazendo reviravoltas
E vão dando piruetas.
Quando saem pela boca
Saem todas enfeitadas.
Engraçadas, diferentes,
Com palavras penduradas.*

Estes versos poéticos de Ruth Rocha nos inspiram a pensar no poder das palavras na prática educativa vivenciada nas escolas. Como profissionais da educação, somos cotidianamente desafiados a nos posicionar, a dizer a nossa palavra, a professar nossas concepções, valores e saberes. Por meio da palavra exercemos nosso ofício, ensinamos, provocamos a reflexão, colaboramos com a formação de nossos/as estudantes e também dos nossos pares.

As palavras nos escampam, saem da nossa boca e vão voando, voando, alcançando várias pessoas. Nossas palavras correm sempre para frente (Ruth Rocha, 2012) e revelam

o que compreendemos sobre educar, ensinar, aprender e avaliar. Concepções que são tecidas em um movimento pessoal imbricado com a cultura maior e que necessitam ser tematizadas, analisadas, a fim de alcançarmos maior autonomia em nosso exercício profissional. Quanto mais nos apropriamos com lucidez das concepções teóricas presentes em nossa prática, mais compreendemos os motivos que sustentam nossas escolhas e, assim, temos maiores condições de encontrar possibilidades para transformar nosso fazer.

Conforme destaca Arroyo (1992), compreendemos que a cultura avaliativa é constituída de ideias, valores, normas, concepções, de teorias professadas ou não e das práticas que materializam o repertório teórico dos profissionais, em um movimento imbricado com a cultura maior, o que constrói sentidos e significados para a avaliação no espaço escolar. Assim, a escola não só reproduz uma cultura que lhe é exterior, a cultura da sociedade da qual faz parte, mas também produz sua própria. Uma cultura excludente, que por meio da reprovação rotula estudantes, legitimando práticas de discriminação de raça, gênero e classe.

A partir desse delineamento, indagamos: Quais as ideias, valores e concepções que os/as profissionais revelam quando dialogam sobre a avaliação da aprendizagem? Para respondermos a esta questão, discutiremos nesta seção as concepções avaliativas dos/as participantes da pesquisa, ampliando “as vozes que se revelam/escondem nos discursos que organizam a prática e naqueles que a tornam realidade” (Esteban, 2002, p. 112).

Organizamos a seção discutindo inicialmente as concepções dos /as gestores/as (diretores/as e coordenadores/as pedagógicos) e, na sequência, as concepções de professores/as, por acreditar que a forma de conceber a avaliação desses/as profissionais está intrinsecamente relacionada às atribuições que desempenham no cotidiano escolar. Gestores/as e professores/as falam sobre a avaliação a partir de lugares distintos, porém imbricados: a gestão da escola e a gestão da sala de aula. Optamos por destacar em negrito o trecho do depoimento que deu origem à identificação do subtema que será enfatizado em nossas análises.

Ao compreendermos as concepções dos/as diretores/as, coordenadores/as pedagógicas e professores/as imbricadas ao seu fazer na instituição escolar, evidenciamos o que dizem sobre avaliação da aprendizagem, buscando indícios da construção de uma práxis-avaliativa no interior das escolas investigadas.

6.1 Concepções dos/as gestores/as sobre avaliação

Silva (2^a12a) alerta-nos para o fato de que desenvolver uma nova prática avaliativa que rompa com a cultura da memorização, classificação, seleção e exclusão, exige-nos reflexão em torno de alguns elementos epistemológicos e pedagógicos como: o que é avaliar? O que avaliar? Como avaliar?

Para esses questionamentos, podemos encontrar várias respostas, pois não existe uma única forma de conceber e praticar a avaliação. Qualquer que seja a concepção defendida, o fato é que ela se articula à concepção de ensino, aprendizagem e à própria concepção de educação do/a profissional, que em última instância vincula-se ao projeto de sociedade por ele/a defendido/a. Assim, a avaliação não é apenas uma questão de técnica, prática, caracterizada pela neutralidade e objetividade, ela responde ao conjunto de ideologias que marcam o fazer docente (Romão, 1998).

Luckesi (2^a05a) esclarece que a avaliação da aprendizagem é um meio e não um fim em si mesma, estando delimitada pela teoria e pela prática que a condicionam. Assim, destaca “que a avaliação não se dá e nem se dará em um vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e educação, traduzido em prática pedagógica” (Luckesi, 2^a05a, p. 28).

A análise das entrevistas com os/as diretores/as das seis escolas participantes da pesquisa revelou que estes/as compartilham a ideia de que a avaliação se relaciona com a aprendizagem do/a estudante. Entretanto, observamos que em suas falas há uma mescla de concepções, evidenciado uma forma híbrida e, por vezes, contraditória de conceber a avaliação. Os depoimentos destes/as profissionais ora destacam elementos que se aproximam da avaliação formativa ora revelam traços fortes da avaliação classificatória.

Dentre os/as cinco coordenadores/as pedagógicos/as que participaram da entrevista conjunta com os/as diretores/as, apenas quatro explicitaram em suas falas como concebem a avaliação. Entretanto, em seus excertos de fala suas concepções aparecem vinculadas às questões das práticas, à forma que a avaliação assume no interior das escolas.

Acreditamos que isto ocorreu em função da própria natureza do trabalho do/a coordenador/a pedagógico, que tem como núcleo central da sua atuação a organização, reflexão e transformação do ensino-aprendizagem dentro da instituição.

Como esclarece Vasconcellos (2002):

a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender. O núcleo de definição e articulação da [coordenação pedagógica] deve ser, portanto, o pedagógico, em especial os processos de ensino-aprendizagem (Vasconcellos, 2002, p. 87).

Quando interrogamos os/as coordenadores/as pedagógicos/as sobre como concebem a avaliação, é citada por todos/as profissionais a ideia que ela é uma prática processual que deve se comprometer com a aprendizagem dos/as estudantes. Em suas falas aparece um certo tom de denúncia ao destacarem a necessidade de ultrapassar a perspectiva somativa e classificatória da avaliação ainda presente na cultura escolar.

Apresentaremos e discutiremos inicialmente as falas dos diretores/as e, na sequência, abordaremos os depoimentos dos coordenadores/as pedagógicos.

6.1.1 Avaliação é... um caminho

Eu entendo que a avaliação é **um caminho** que o professor utiliza para direcionar os seus conhecimentos. Ou seja, ele tem um plano, que é anual, consequentemente bimestral, e tem o plano de aula. Ali ele vai trilhando os caminhos, diagnosticando o que o aluno já conseguiu assimilar e acomodar de conhecimento. E à medida que professor percebe que esse aluno não conseguiu inteirar esse conhecimento com o mundo real e social, histórico, humano, que ele vivencia, ele vai retornando os caminhos. Assim, considero que avaliação é importante, porque ela direciona tanto o professor no seu trabalho quanto o aluno, ele consegue se perceber e rever onde que ele precisa melhorar. Então a minha concepção é essa. Mas hoje sabemos que nem sempre o nosso próprio currículo está totalmente ligado a essa concepção humana, a essa questão social. Nós acabamos tendo algumas questões de currículo muito próximo às questões mais técnicas do que humanas (D-Ipê Verde).

Acredito que a avaliação tem um caráter processual, formativo, participativo e está ligada a aprendizagem. Ela está sempre em movimento no sentido de estar diagnosticando para que o professor e a equipe possam reinventar e fazer diferente e melhor o tempo todo. Então ela serve para subsidiar novas estratégias que o professor tem que adotar para ele conseguir bons resultados. O que tem que prevalecer é os aspectos qualitativos e não os quantitativos. Enfim assegurar que essa aprendizagem esteja acontecendo de acordo com a realidade, com o contexto que o aluno está inserido (D-Ipê Branco).

Na minha concepção, a avaliação tem que ser em cima daquilo que o professor trabalhou, daquilo que foi visto em sala, discutido e ensinado.

Assim, a avaliação pode contribuir para que o professor delineie os seus caminhos em relação aos resultados. Porque se ela for só resultado, ela morre. Então, se eu dei uma avaliação e, dentro de uma questão cobrei uma determinada habilidade, e a maioria dos alunos não conseguiu um bom resultado, eu tenho que rever. Eu tenho que partir dali. Então, eu concebo a avaliação como essa via de mão dupla. De um lado, o aluno; do outro lado, o professor, pensando as estratégias para que ela seja um instrumento de aprendizagem (D-Ipê Azul).

Para a diretora da escola Ipê Verde, a avaliação é caminho, aponta uma direção para o/a professor/a, articulando-se ao ensino-aprendizagem. Mas, sobre qual avaliação ela se refere? A tradicional, somativa e classificatória? Certamente não, pois o fragmento nos oferece pistas para identificarmos uma aproximação com a avaliação formativa, principalmente porque sua concepção indica o aprender como uma intencionalidade, especialmente quando deixa claro o papel da avaliação como redirecionamento tanto para os/as estudantes como para o/a docente.

Ao utilizar os verbos conjugados no gerúndio, com as expressões “trilhando caminhos, diagnosticando o que o estudante já conseguiu, retornando os caminhos,”, permite-nos identificar a visão de processo atribuída ao ato avaliativo pela profissional. Uma ação que não separa o ensinar, o aprender e o avaliar, pois para ensinar é necessário planejar e ao avaliar é necessário (re) planejar.

Hoffmann (2018) reconhece que a avaliação é uma ação que se projeta para o futuro e assim comenta:

Uma prática avaliativa direcionada ao futuro não deve ter objetivo de reunir informações para justificar ou explicar uma etapa de aprendizagem percorrida, e sim, para compreender e refletir sobre as vivências de cada estudante, tarefa a ser feita pelo coletivo da escola e com a família, visando a ajustar, no decorrer de sua escolaridade, a orientação pedagógica. Olhar para o futuro significa assim planejar alternativas de solução para o melhor desenvolvimento de cada sujeito avaliado (Hoffmann, 2018, p. 22).

Embora não utilize a expressão avaliação formativa, a autora caminha na mesma direção dela e apresenta a avaliação como uma dimensão (in)dissociada do ensino-aprendizagem e que requer planejamento, marcada pela intencionalidade de fazer com todos/as estudantes possam aprender.

A fala da diretora parece compartilhar desse mesmo entendimento. Entretanto, quando ela destaca que a concepção de currículo vivenciada na escola ainda está muito centrada nas questões técnicas, distanciando-se da dimensão humana e social, e quando

coloca a centralidade do processo avaliativo apenas nas mãos do/a professor/a, observamos o distanciamento que ainda temos entre concepções e práticas quando discutimos avaliação.

O desejo e o reconhecimento da importância de desenvolver uma avaliação crítica, mediadora, e, por isso, formativa, resvala na tendência da escola de não considerar os aspectos humanos e sociais na prática curricular, produzindo um apartamento do currículo com as questões subjetivas e sociais, distanciando o ensino das temáticas centrais que perpassam a realidade.

Assim, compreendemos que na fala da diretora existe o desejo de trilhar o caminho da avaliação de forma diferente, aproximando da avaliação formativa, mas a concretização deste desejo em práticas na escola ainda exige o enfrentamento da travessia, pois “todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais a gente levanta, a gente sobe, a gente volta! [O que a vida] quer da gente é coragem” (Guimarães Rosa, 1986).

Na fala da diretora da Ipê Branco também é evidenciada a preocupação em utilizar a “avaliação para subsidiar novas estratégias para que o/a professor/a possa alcançar bons resultados”, caracterizando-a como um processo dinâmico, em movimento, responsável por encontrar formas diferentes de atuar da equipe. Percebemos aqui a crença na característica transformadora da avaliação, como sinaliza Vasconcellos (2013, p. 17) “[...] na sua acepção mais original a avaliação está intrinsecamente ligada à mudança”.

É interessante observarmos que ao expressar a sua concepção de avaliação, a diretora utiliza vocábulos como: processual, formativo, participativo, qualitativo, e contextual, indicando compreender as características que a avaliação deve assumir quando pretende promover as aprendizagens, ou seja, uma perspectiva formativa.

Na visão da diretora da Ipê Azul, a avaliação necessariamente vincula-se ao processo de ensino, indicando ao/à professor/a aquilo que precisa ser retomado com os/as estudantes. É curioso o destaque que ela faz sobre a importância de a avaliação verificar o que foi ensinado e discutido em sala de aula para, a partir dos resultados, realimentar o processo de ensino.

Parafraseando Luckesi (2005), a diretora revela a compreensão de que o ato de avaliar não se limita à verificação da aprendizagem, mas envolve necessariamente uma ação, uma intervenção e retomada do processo de ensino para de fato assegurar a aprendizagem. Nas palavras da própria diretora, se a “avaliação for apenas resultado ela morre”, ou seja, perde o sentido para a prática pedagógica.

Sintetizando, podemos dizer que na concepção das diretoras da Ipê Verde, Ipê Branco e Ipê Azul, a avaliação deve estar comprometida com a promoção das aprendizagens. Assim, ela é considerada como uma forma de levar o estudante a perceber seu processo de aprendizagem e o/a professor/a a propor novas estratégias para assegurar que ela ocorra. Em suas falas são mencionadas características ligadas à processualidade da avaliação e as suas contribuições para replanejar o trabalho docente, destacando a articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação.

6.1.2 Avaliação é... um termômetro

A avaliação é **um termômetro** para o professor ver até onde o aluno conseguiu assimilar o que foi passado. Serve para avaliar o aluno e serve também como avaliação do professor, da escola. A avaliação tem que ser gradativa, no dia a dia (D-Ipê Roxo).

A avaliação deve ser uma forma de mostrar para o aluno em que conteúdo ele está com mais dificuldade para que ele possa direcionar o seu estudo para aquela área, mas também serve para o professor, com base na dificuldade de cada aluno, elaborar uma estratégia de ensino diferente. A avaliação é importante, mas não apenas o modelo avaliativo tradicional, com provas escritas, em data e com modelo determinado (D-Ipê Amarelo).

Na concepção da diretora da Ipê Roxo, a avaliação é um termômetro que serve para mensurar o que o/a estudante conseguiu assimilar dos conteúdos transmitidos. Uma prática que avalia não apenas o seu desempenho, mas também o resultado do trabalho do/a professor/a e da própria escola. Parece que aqui a avaliação assume uma conotação de controle do processo de ensino-aprendizagem, de forma a assegurar que os conteúdos previstos sejam desenvolvidos.

Também na narrativa do diretor da Ipê Amarelo, observamos o destaque para a questão dos conteúdos, pois na sua percepção “a avaliação deve ser uma forma de mostrar para o estudante em que conteúdo está com mais dificuldades”. Entretanto, o diretor discorda do modelo tradicional de avaliação, o qual enfatiza a utilização de provas escritas.

Uma constatação que podemos destacar de ambos os fragmentos é que a avaliação se vincula muito mais à questão da assimilação de conteúdos por parte do/a estudante do que à aprendizagem propriamente dita. Ao assumir o papel de medir o grau de conhecimento do estudante e indicar a responsabilidade apenas do/a professor/a em buscar estratégias para que ele/ela alcance o domínio dos conteúdos, percebemos a

presença da concepção classificatória de avaliação influenciando as representações destes/as profissionais.

Segundo Esteban (2003), a concepção classificatória de avaliação, que busca medir o conhecimento de estudantes, também afeta os/as professores/as, os quais acabam tendo o resultado do seu trabalho julgado e avaliado via resultados da avaliação dos/as estudantes. Tal concepção e prática de avaliação configura-se em uma dinâmica que,

isola os sujeitos, dificultando o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição. Essa prática exclui do processo ações indispensáveis para um contexto pedagógico favorável à aprendizagem de todos, portanto é insuficiente para a[o] professora [o] que deseja ensinar a todos os seus alunos e alunas (Esteban, 2003, p. 18).

Assim, a avaliação vai sendo compreendida e desenvolvida como uma forma de controlar e classificar o rendimento do estudante, do/a professor/a, em última instância, da própria escola, revelando a forte presença de uma cultura classificatória que atinge a todos os sujeitos.

Cabe destacar que ao revelar suas concepções, os/as diretores falam do tempo presente vivenciado na educação, a retomada da escolarização de forma presencial, após a pandemia da Covid-19. Assim, as narrativas que se seguem denunciam a presença de uma concepção de avaliação classificatória em sua realidade e apontam a necessidade de reflexão em torno das concepções avaliativas.

6.1.3 Avaliação é ... reflexão

Eu penso que a concepção de avaliação é algo que precisa ser trabalhado, precisa ser discutido, precisamos refletir sobre, precisamos rever. Principalmente agora que vamos ter um tempo que nós nunca vivenciamos, com alunos que estão numa série, mas que apresentam defasagem de dois anos em termos reais, é muito mais sério. E eu sinto que isso precisava ser visto com um carinho muito grande, em toda rede. Precisamos construir uma outra forma de avaliar. Nós temos o hábito de falar que é só os professores antigos que possuem essa visão tradicional de avaliação, não, não é. Tem muitos professores novatos entrando que tomaram posse no último concurso e que possui uma visão muito engessada da avaliação. (D-Ipê Azul).

Eu acredito que nessa retomada da escola após a pandemia tudo teria que ser diferente, o nosso foco teria que estar voltado para o aluno. O que adianta uma BNCC linda, maravilhosa, se o que está lá eu não estou conseguindo realmente efetivar com meu aluno? Talvez, se tivéssemos

trilhado uma linha de ensino-aprendizagem, um processo formativo-avaliativo diferenciado, os alunos teriam ganhado mais. Nós teríamos que ter uma forma de avaliação diferenciada para esses meninos porque eles viveram muito mais em casa do que na escola. Então, assim, aplicar uma prova para o aluno de 8º ano vai medir o quê? O que que eu vou levar em conta? Teríamos que pensar e refletir sobre, mas acho que a pandemia não nos ensinou nada, porque nós estamos retomando com o mesmo trabalho de antes (D-Ipê Rosa).

Eu penso que não tem como realizar um processo de ensino-aprendizagem sem avaliação. Antes da pandemia, nós vivemos uma avaliação bem quantitativa. Apesar de lutar para que a avaliação fosse uma avaliação diagnóstica, uma avaliação contínua, eu percebo que ela acontecia muito quantitativamente. [...] Acho muito importante que a avaliação seja um processo de construção da aprendizagem, mas isso não acontece. Por mais que a gente se esforce para que isso aconteça, ainda não é efetivo. Há muita teoria e pouca prática (VD-Ipê Roxo).

Na fala da diretora da Ipê Azul percebemos o quanto as concepções de avaliação influenciam a construção de práticas no cotidiano escolar, destacando que o contexto e a defasagem de conhecimento dos/as estudantes reivindicam a construção de uma nova forma de avaliar. É interessante a revelação que a diretora faz sobre o perfil dos/as professores/as recém concursados, os/as quais muitas vezes também apresentam concepções mais tradicionais, nas palavras da diretora, “engessadas”.

Isto nos leva a inferir que a construção de concepções de avaliação por parte dos/as profissionais da educação é um movimento que se inscreve ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional. Guarda relação, pois, com as experiências vivenciadas enquanto estudante na educação básica e também com os percursos formativos vivenciados no seu processo de profissionalização, tanto nos aspectos teóricos quanto nas experiências práticas. Além disso, ancora-se nos saberes experenciais da profissão, ou seja, à medida que praticamos o ato de avaliar, seja numa abordagem classificatória ou formativa, vamos construindo ou (re) construindo nossas convicções sobre o que seja a avaliação e qual o seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Reflexão semelhante é realizada pela diretora da Ipê Rosa quando denuncia que a escola não aprendeu com a pandemia, pois praticamente está retomando o trabalho desenvolvido anteriormente. Quando a diretora menciona que se “talvez tivéssemos trilhado uma linha de ensino-aprendizagem, um processo formativo-avaliativo diferenciado, os alunos teriam ganhado mais”, revela compreender as consequências que uma concepção classificatória tem para o processo de aprendizagem, especialmente em um contexto diferenciado como o pós-pandemia.

Por sua vez, a vice-diretora da Ipê Roxo destaca a importância da avaliação no contexto escolar, pois na sua opinião é impossível desenvolver o processo de ensino-aprendizagem sem avaliar. Acredita que avaliação deveria constituir-se em processo de construção da aprendizagem, entretanto denuncia que isto não acontece na escola, pois “há muita teoria e pouca prática” (VD-Ipê Roxo).

Muitas vezes os/as profissionais das escolas tendem a acreditar na dicotomia entre teoria e prática ou a supervalorizar a prática em detrimento do conhecimento teórico, como se o trabalho pedagógico fosse de natureza apenas técnica, limitado ao domínio de técnicas e procedimentos, como ilustra o depoimento da vice-diretora. Entretanto, vários estudos revelam a ausência de conhecimento teórico por parte dos/as diferentes profissionais da escola.

Na verdade, a escola necessita é da construção da práxis transformadora, de uma ação que transforme a realidade. Mas é preciso que os/as profissionais compreendam que não é possível alcançar esse patamar de consciência sem teoria. Freire (2022) nos ensina que:

não é possível passar do senso comum, atravessar o bom senso e alcançar uma maior rigorosidade sem teoria. Porque a prática sozinha não dá. Nenhuma prática é a teoria de si mesma. O que é preciso é analisar a prática para desembutir de dentro dela a teoria que está lá e não é vista ou a teoria que ainda não está lá e que precisa ser vista é que é o trabalho da gente. A prática não é, por exemplo, a sua teoria, mas a prática engendra um certo saber. É preciso que eu me aproprie com lucidez da teoria que está sendo vivida na prática que eu estou realizando (Freire, 2022).

Esse movimento de desembutir a teoria da prática é o que pode gerar o desejo de transformação do que está instituído na cultura escolar. Ao tomar consciência das concepções de ensino-aprendizagem-avaliação que vêm sustentando a sua prática, ao ter clareza sobre qual projeto de sociedade está auxiliando a construir, o/a profissional pode dar o primeiro passo em direção à mudança, qual seja: “o querer, o desejar, o compromisso efetivo, enfim a vontade política (Vasconcellos, 2014, p. 24).

6.1.4 Avaliação é.... um momento de aprendizagem

A avaliação é **um momento de aprendizagem**, mas na maioria das vezes não é vista assim. Ela é usada para medir, para dar uma nota ao aluno e não para dar continuidade ao trabalho. A avaliação tinha que ser mais leve. Muitos estudantes ficam apavorados e esquecem o conteúdo na hora da prova. E nós sabemos que ele sabe (CP-Ipê Azul)

O processo de avaliação ocorre todo dia. A avaliação do cotidiano ali, verificando todas as aulas, quais são as necessidades dos alunos, verificando uma habilidade que ele não consolidou e precisa consolidar. Então, nós temos sempre que estar acompanhando para poder abordar com o aluno as necessidades dele. É justamente nesse sentido que eu penso a avaliação e sempre busco passar essa orientação para equipe. (CP-Ipê Branco).

Eu concordo com a nova linha de pensamento sobre avaliação, que ela tem que ser formativa. Olhar não só o quantitativo, a nota, mas também o qualitativo. Olhar, assim, o dia a dia ali na sala de aula, não só a prova no final. Tanto que está no PPP, que o professor deve analisar não só os aspectos quantitativos, mas também o qualitativo (CP-Ipê Rosa).

A coordenadora pedagógica da Ipê Azul explicita em sua fala que nem sempre a avaliação constitui-se um momento de aprendizagem, que não se articula ao processo de ensino, pois não é utilizada para dar continuidade ao processo, mas sim para “medir, para dar uma nota ao aluno”, evidenciando que a atividade avaliativa é marcada por emoções, pela presença de ansiedade e nervosismo por parte do/a estudante.

Ao se referir à avaliação como um momento de aprendizagem e ao criticar a função que esta assume no contexto escolar, podemos inferir que na concepção da coordenadora pedagógica, aprendizagem e avaliação não se dissociam, como frequentemente percebemos no cotidiano escolar. Para ela, o momento de avaliar é também o de aprender, sendo necessário que este seja um momento mais leve, ou seja, que se tenha um ambiente propício, tranquilo, marcado por interações positivas a fim de favorecer a aprendizagem.

No mesmo sentido, o coordenador pedagógico da Ipê Branco retoma o caráter processual da avaliação, destacando que ela acontece no cotidiano da aula e que indica as necessidades dos/as estudantes em termos de aprendizagens. Sinaliza, ainda, que tem buscado trabalhar essa visão com o/as professores/as. Aqui também percebemos uma concepção de avaliação que defende a articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação, pois permite acompanhar o desenvolvimento do/a estudante.

Os depoimentos dos/as coordenadores/as pedagógicas indicam compreender que avaliação implica tanto uma dimensão formal como informal, pois todos/as se referem a ela como algo do cotidiano, do dia a dia, que se articula às ações de ensinar-aprender. Chamam atenção para a necessidade dos/as professores/as avaliarem no dia a dia, de maneira informal, sem causar ansiedade e nervosismo nos/as estudantes. Na verdade, compreendem a avaliação como um momento privilegiado de investigação, de conhecer os estudantes para planejar o ensino de forma coerente e adequada às necessidades de aprendizagem dos/as mesmos/as.

Nas entrelinhas de suas narrativas, percebemos a compreensão e o desejo de que a prática da avaliação informal guiada pelos princípios da concepção de avaliação formativa possa se sobrepor à avaliação classificatória, aos ritos da prova, da nota, das práticas formais de avaliação que impregnam a cultura escolar.

Villas Boas (2007) destaca que a avaliação acontece de muitas formas na escola. Temos a avaliação formal, realizada por meio de provas, trabalhos, atividades, para as quais são atribuídas notas, mas temos também a avaliação informal.

A avaliação informal é inerente à prática pedagógica e ocorre por meio da interação entre estudantes e professores/as. Esta dimensão do ato avaliativo requer um compromisso ético por parte deste/a profissional, pois ao fazer uso das suas percepções sobre o processo de aprendizagem do/a estudante, o/a mesmo deve cuidar para que as interações realizadas sejam positivas, não julgando, discriminando ou ignorando aqueles/as que não respondem às expectativas de aprendizagem inicialmente traçadas. Assim, a avaliação informal, quando bem utilizada, quando é parte do trabalho intencional pedagógico, oferece ao/à professor/a maiores chances de conhecer seu estudante.

Quando um aluno mostra ao professor como está realizando uma tarefa, ou quando lhe pede ajuda, a interação que ocorre nesse momento é uma prática avaliativa, isto é, o professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu. Quando circula pela sala de aula, observando os alunos trabalharem, o professor está analisando, isto é, avaliando o trabalho de cada um. São momentos valiosos para a avaliação (Villas Boas, 2007, p. 23).

Entretanto, na fala dos/as coordenadores/as não percebemos muita clareza conceitual sobre quais os princípios que devem guiar uma avaliação desta natureza, o que se constitui uma barreira no processo de mediação das concepções e práticas avaliativas.

Dentre todas as narrativas, apenas a coordenadora pedagógica da escola Ipê Rosa utiliza as expressões: avaliação formativa e aspectos qualitativos ao descrever como

concebe a avaliação. Entretanto, ela não detalha o que entende pelas expressões, dando-nos a sensação de que sua aproximação com esta concepção de avaliação ainda está em construção e não se traduz em argumentos sólidos durante a sua fala, ou ainda, que se trata apenas da incorporação de um novo vocabulário que vem sendo utilizado reiteradamente no contexto escolar.

Em nossa percepção, a fragilidade revelada nos depoimentos dos/as coordenadores/as pedagógicos fundamenta-se em dois aspectos centrais. O primeiro consiste no próprio interesse da sociedade capitalista em manter a avaliação classificatória, uma vez que os processos de avaliação vivenciados a partir desta lógica são os principais responsáveis pela manutenção das funções sociais da escola, corroborando, assim, para as desigualdades sociais. Cabe lembrar que a avaliação assume a função de legitimar a exclusão e a subordinação de muitos sujeitos, sendo essencial para que a escola cumpra a sua função dentro da sociedade capitalista (Freitas, 2010)

Como destaca Freitas (2010),

os processos de avaliação estão permanentemente na berlinda pelo fato de serem os principais responsáveis pela manutenção das funções sociais previstas para nossa escola. A escola ganhou sua configuração atual em decorrência destas funções. Se queremos uma nova forma de avaliação, será necessário repensar a escola que queremos a partir de novas funções sociais, as quais necessariamente conflitarão com os objetivos do atual sistema social. Isso coloca para a educação outros objetivos e requer outra forma escolar com repercussões para as formas de avaliação (Freitas, 2010, p. 96).

Outro aspecto é a ausência de domínio teórico prático no campo da avaliação, observada no cotidiano escolar, o que certamente dificulta a transformação da prática avaliativa, conforme pontua Fernandes (2008):

A construção de uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens dos alunos obriga a um esforço de sistematização, de clarificação, de identificação e de compreensão dos seus elementos essenciais e das relações entre eles. Não será fácil apoiar, transformar e desenvolver práticas de avaliação sem uma teoria que as possa enquadrar pontos de vista epistemológico, ontológico e metodológico. Mudar e melhorar práticas de avaliação implica que o seu significado seja claro para os diferentes intervenientes e, muito particularmente, para os professores e investigadores (Fernandes, 2008, p. 350-351).

Um dos exemplos desta falta de domínio teórico metodológico é a não clareza da distinção entre a avaliação formativa e somativa e das suas possíveis relações no ambiente

escolar. Muitos profissionais acreditam que um paradigma necessariamente exclui o outro, o que pode acabar gerando dificuldades para a implantação da função formativa da avaliação.

Neste sentido, Villas Boas (2007) esclarece que a diferença fundamental entre a avaliação formativa e somativa não é o momento que elas se realizam, mas sim o seu propósito, a sua intenção.

Na avaliação somativa, classificatória, o/a avaliador/a toma como parâmetro os critérios para avaliar o desempenho do/a estudante, atribuindo-lhe uma nota de acordo com a aproximação deste/a aos critérios estabelecidos. Ou ainda, com base na “norma”, o que faz com que o desempenho do/a estudante seja julgado em relação à sua turma. A sua nota ou conceito dependem, assim, da sua posição em relação ao grupo (Villas Boas, 2007).

Já na avaliação formativa, que essencialmente compromete-se com a aprendizagem, considera-se não apenas os critérios para avaliação, mas toma como referência o/a estudante. Assim, a análise do progresso do/a estudante considera vários aspectos:

o esforço despendido, o contexto particular do seu trabalho e o progresso alcançado ao longo do tempo. Consequentemente, o julgamento da sua produção e o feedback que lhe será oferecido levarão em conta o aluno e não apenas os critérios de avaliação. As circunstâncias individuais devem ser observadas se a avaliação pretende contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e para o encorajamento do aluno (Villas Boas, 2007, p. 82).

Neste sentido, constatamos que por si só a avaliação somativa, caracterizada pela aplicação de provas e a distribuição de notas, não consegue recolher todas as informações sobre o percurso da aprendizagem do/a estudante. Trata-se de uma concepção e um modelo avaliativo limitado, que não consegue cumprir a função inerente à avaliação, qual seja, conhecer o que o/a estudante aprendeu e o que ainda não aprendeu para promover meios e garantir sua aprendizagem (Villas Boas, 2007).

O depoimento da coordenadora pedagógica da escola Ipê Amarelo sinaliza a presença da avaliação somativa, classificatória, o que indica que a escola reproduz em seu interior a concepção de avaliação que circula nas diferentes instituições da sociedade capitalista.

6.1.5 Avaliação é... reproduzir

Acredito que a avaliação é importante porque vivemos em uma cultura de concurso, de participar de processo seletivo, todo ele é mensurável. Todo ele é para verificar a aprendizagem e com isso classificar. Tanto que o estudante sempre pergunta: vai cair na prova? Mas, acredito na avaliação global e não apenas em uma prova. Acredito na avaliação do dia a dia, na comportamental, na avaliação de produtividade individual ou coletiva para a gente ter uma noção geral de como é a turma. Temos que pensar que o que acontece com o aluno impacta na realização da avaliação. Se no dia da prova ele não estava bem isto atrapalha a questão da concentração (CP-Ipê Amarelo).

Na visão desta profissional, a avaliação no contexto escolar é importante porque vivemos em uma cultura, em uma sociedade que é classificatória. Mesmo quando a coordenadora pedagógica reconhece que não basta uma prova, pois a avaliação tem que ser global, porque envolve vários aspectos, ela vincula essa forma de avaliar à ideia da mensuração da “produtividade” individual dos/as estudantes ou da própria turma. Contradicitoriamente, ela manifesta uma preocupação com as emoções do/a estudante no momento de realização do teste, porque reconhece que a avaliação pautada na prova, na nota, com o intuito de classificar, afeta a autoestima do/a aprendiz.

Seu depoimento indica que ela concorda que a escola tenha que reproduzir as concepções e práticas de avaliação classificatória, como se fosse uma preparação para o que o/a estudante viverá fora dos muros da escola.

Freitas (2010) nos auxilia a compreendermos essa visão quando afirma que:

a forma que a avaliação assume no interior da escola capitalista não pode ser desvinculada da própria forma de uma escola constituída para atender a determinadas funções sociais da sociedade. Excluir e subordinar têm sido as funções preferenciais que estão na base da organização da atual forma escola. As razões para tais funções se devem ao fato de que, nesta visão, a sociedade é apresentada como um dado pronto e acabado devendo a juventude conformar-se a esta. Isola-se a escola da vida e se elege o interior da sala de aula como palco privilegiado do processo educativo. A forma que a avaliação toma é devedora destas decisões (Freitas, 2010, p. 89).

Assim, a partir das contribuições de Freitas (2010), não podemos cair em uma posição ingênuas de acreditar que basta o desejo e a vontade política de mudança para que o problema da avaliação se resolva. Este é apenas o primeiro passo, mas não o único. Nem tampouco cair numa posição fatalista, que acredita que enquanto o sistema não muda, nada podemos fazer. Como destaca Freitas (2010, p. 91), “todo este processo deve

ser visto como um campo de forças não determinístico, sujeito a várias possibilidades de saída e resistência.

Acreditamos que romper com a ideia de que a escola deva cumprir a função ideológica de excluir e subordinar, e que para tal, a avaliação precisa assumir o papel de classificar, os bons e os maus estudantes e os aptos, e os não aptos a prosseguirem no processo de escolarização, seja uma das maiores dificuldades a serem enfrentadas quando se propõe transformar as práticas avaliativas. A presença dessa concepção que coaduna com os interesses da sociedade capitalista nas escolas e se constitui em terreno infértil para a construção de novas práticas avaliativas.

6.2 As concepções dos/as professores/os sobre avaliação

Quando questionados sobre o que é a avaliação, o lugar que ela ocupa na prática docente e a sua relação com a aprendizagem, os/as professores/as revelam uma série de ideias, valores e concepções que sustentam a forma como a avaliação da aprendizagem é desenvolvida em sala de aula. As narrativas dos/as professores/as revelam que a prática docente resulta de um amálgama de concepções e saberes teóricos-metodológicas, sendo necessário que os/as profissionais tenham clareza das suas escolhas.

Especificamente em relação aos depoimentos dos/as professores/as, nessa categoria em que centram a fala em concepções de avaliação, identificamos a necessidade de evidenciar as subcategorias que expressam, de forma mais clara, o que pensam os/as professores/as sobre a avaliação, a partir de quem a realiza. Transformamos, aqui, a avaliação como conceito, ou seja, buscamos entender o que é avaliar para quem faz a avaliação no espaço da sala de aula.

A partir do trabalho de análise sobre o material empírico registrado, podemos perceber a presença de falas potentes que indicam que os/as professores/as se aproximam de uma concepção de avaliação formativa. Optamos por destacar da própria fala deles o que a designa como forma de conceber a avaliação, discutindo aspectos que compõem a avaliação nesta perspectiva.

6.2.1 Avaliar é... “pensar como o menino aprende”

Para mim, a avaliação é **pensar como o menino aprende**. Então, enquanto eu falo e o menino me dá retorno, eu entendo como ele aprende e entendo como a minha fala, como a minha leitura chega até ele e como que ele está lendo o texto. Eu vou, no processo da aula, entendendo isso. Sempre peço para que o menino escreva uma resposta a uma pergunta que faço. Nessa resposta, eu entendo como o menino está escrevendo aquilo. E aí eu vou enxergando o aluno. Então, para mim, avaliação é isso. Vem no jogo primeiro, nessa interação, nessa avaliação você entende qual que é o resultado da sua aula e o que você tem que mudar. Então você se avalia observando como o menino está aprendendo. Na verdade, é um processo avaliativo que começa com você (P-Ipê Rosa).

Para a professora da Ipê Rosa, a avaliação é entender como o/a estudante aprende. Trata-se de uma compreensão construída no processo das aulas por meio da interação com o/a estudante. À medida que a professora vai compreendendo por meio do diálogo e atividades propostas como que o/a aprendiz está construindo o conhecimento, ela “enxerga o estudante” e consegue avaliar o que necessita ser alterado no ensino.

A sua concepção de avaliação vai além da clássica ideia de que a avaliação ocorre apenas em momentos especiais, formais, envolto nos rituais de aplicação de testes ou provas. Ao ser questionada sobre como concebe a avaliação, ela não se refere a esses momentos formais, mas diz que “a avaliação vem primeiro no jogo, nessa interação”, evidenciando ter clareza de que ela é processual.

Vasconcellos (2013) elucida que a

avaliação processual, contínua, é essa atenção e ocupação permanente do professor com a apropriação efetiva do conhecimento por parte do aluno, com a interação aluno-objeto do conhecimento-realidade; é uma postura um compromisso durante todo o processo ensino-aprendizagem e não o multiplicar “provinhas” (embora não prescinda de instrumentos e atividades variadas) (Vasconcellos, 2^a13a, p. 103).

A professora em questão parece ter clareza disto, pois acredita que o processo avaliativo subentende uma abertura e um movimento reflexivo e implica necessariamente uma mudança na sua aula. Nas suas palavras, “nessa avaliação você entende qual que é o resultado da sua aula e o que que você tem que mudar na aula” (P-Ipê Rosa).

Desta forma, esta profissional parece compartilhar de uma visão de que a escola se

[...] estrutura como um espaço de permanente construção/reconstrução individual e coletiva de conhecimentos por alunos/as e professores/as. A interrogação do processo ensino/aprendizagem oferece à professor/a informações necessárias para o planejamento do ensino em consonância ao desenvolvimento de seus alunos e alunas, ao contexto social e cultural onde a prática pedagógica ocorre e a seus próprios conhecimentos (Esteban, 2002, p. 150).

Identificamos, assim, uma observação, uma interrogação permanente por parte da professora que a todo momento utiliza-se da linguagem oral e escrita para compreender com o/a estudante está construindo a compreensão sobre o objeto de conhecimento em sala de aula. É uma observação que lhe fornece pistas para o planejamento e para a intervenção na aprendizagem, o que revela que no exercício da docência avaliamos continuamente, uma vez que a aprendizagem, ensino e avaliação se articulam em uma prática processual que se materializa no ambiente da sala de aula.

6.2.2 Avaliar ... “vai além das notas”

Na minha concepção, avaliação é de fato contínuo. **Ela vai além das notas.** Nós sabemos que os alunos e o sistema ainda é muito viciado na quantificação, não é mesmo? Isso vale nota? Quanto que é? Eu só vou fazer se valer nota, essas são as falas assim que a gente ouve diariamente. Ontem mesmo na educação de jovens e adultos, onde o público é muito mesclado, tem os mais velhos e tem aqueles alunos ali, adolescentes, que estão um pouco fora da idade. E muitos só fazem se vale nota, né? Ontem mesmo eu estava falando, olha, gente também tem que pensar no conhecimento. A escola não é só você aprender o conceito das coisas, mas aprender a importância delas para você. Então, tem que pensar um pouco maior sobre isso, mas eu confesso também que ela é uma ferramenta que às vezes me ajuda na disciplina. Então quando eu falo: olha, vale nota parece que a aula muda. Então, assim está muito enraizado a questão da nota na avaliação. Mas na minha concepção, ela é continua. Todos os dias, eu avalio meu aluno, eu acompanho e a partir dali, dos resultados que eles apresentam, vou desenvolvendo o trabalho (P-Ipê Branco).

Na visão do professor da Ipê Branco, a avaliação é contínua, deve ocorrer todos os dias para orientar o processo de ensino. Entretanto, percebe que os/as estudantes e o próprio sistema de ensino ainda vinculam a avaliação à questão da nota, da quantificação e da classificação dos/as envolvidos. Isto cria a cultura de que avaliar é dar ou ganhar nota, gerando nos/as estudantes o comportamento de realizar atividades para “ganhar nota” e não para construir conhecimento, para aprender.

Discutindo esta questão, Vasconcellos (2013) destaca que muitos professores/as se queixam que os/as estudantes só estudam pressionados pela nota. Entretanto, é

necessário compreender que se trata de um condicionamento que a escola vai criando à medida que a organização escolar enfatiza a avaliação classificatória. “Enquanto existir o sistema classificatório, objetivamente o aluno não tem como esquecer a nota, pois ela é seu passaporte para a série seguinte” (Vasconcellos, 2^a13a, p. 121).

Essa cultura é tão forte no espaço escolar que o professor percebe a necessidade de desconstruir essa visão e promover a reflexão com os/as estudantes, afirmando: “olha, gente também tem que pensar no conhecimento. A escola não é só você aprender o conceito das coisas, mas aprender a importância delas para você”.

Entretanto, o apenas o discurso de que devemos estudar para aprender e para adquirir conhecimento torna-se insuficiente, frágil, dentro de uma organização escolar que dá ênfase à avaliação classificatória.

Em muitas escolas permanecem rituais que dão destaque à meritocracia. Há por exemplo, a colocação de folhas com médias de alunos – até com belos gráficos feitos pelo computador – na sala dos professores; a justificativa dada é a de ajudar os professores a se conscientizarem do problema da avaliação. Mas fazer isto é destacar a nota, apenas o produto. Coisas simples do cotidiano são reveladoras: no mural, logo na entrada de uma escola, havia a seguinte observação: “nos dias de prova, a biblioteca permanecerá fechada”. Noutra o critério para a ida a um parque temático (fora do horário escolar) era que o aluno não tivesse notas abaixo da média (Vasconcellos, 2^a13a, p. 115).

Assim, a organização institucional e, muitas vezes, a própria prática dos/as professores/as acabam fomentando no/a estudante uma visão distorcida do papel da nota na avaliação. Exemplo disso é fala da professora da Ipê Branco que revela utilizar a nota para controlar a disciplina: “mas eu confesso também que ela [a avaliação] é uma ferramenta que às vezes me ajuda na disciplina. Então quando eu falo: “olha, vale nota parece que a aula muda”.

Muitas vezes os diferentes profissionais da escola alimentam um comportamento no/a estudante que não cria as condições adequadas para a construção da aprendizagem: estudar para tirar nota, avaliar como sinônimo de dar notas. Entretanto, Vasconcellos (2013) esclarece que o processo de mudança da postura avaliativa pode ocorrer por aproximações sucessivas, evitando a dicotomia entre mudar tudo ou não mudar nada.

Neste sentido, a compreensão deve girar em torno de que a nota é apenas um indicativo, e muitas vezes limitado, do aproveitamento do/a estudante e que não deve ser atribuída como um julgamento da pessoa. À medida que o/a docente desconstrói essa visão distorcida sobre a nota, ela deixa de ter um significado relevante em sua prática. A

atenção constante sobre esta cultura instalada “ajuda a não deixar o burocrático substituir a sensibilidade e sabedoria do professor no trabalho pedagógico” (Vasconcellos, 2^a13a, p. 117).

Luckesi (2014) destaca que a nota poderia se constituir apenas em uma forma de registrar, de documentar o resultado da aprendizagem dos/as estudantes. Entretanto, na prática pedagógica

a nota escolar ultrapassa essas simples modalidade de registro da informação e ganha realidade própria, permitindo, entre outras possibilidades, operações sem vínculos com a realidade da aprendizagem do educando, por exemplo, a operação com as médias entre as notas [...]. As notas escolares têm vida própria. O modo de operar das notas escolares se assemelha a um personagem de revista em quadrinhos, que assume vida própria e, dessa forma, passa a atuar (Luckesi, 2014, p. 20).

Para Luckesi (2014), a utilização de notas na escola apresenta uma série de distorções, as quais comprometem a utilização delas como forma de registro dos resultados reais da aprendizagem alcançada. A primeira delas são os equívocos em torno dos conceitos de qualidade e quantidade, conceitos distintos do ponto de vista epistemológico, mas que na prática escolar são equivocadamente associados, pois

quantidade é uma característica do que existe “extensamente”, realidade perceptível, mensurável; aquilo que é; qualidade é uma característica atribuída à realidade pelo sujeito que com ela convive e avalia (Luckesi, 2014, p. 26).

Cabe lembrar que o ato de avaliar implica investigar a qualidade das aprendizagens dos/as estudantes, tendo em vista intervir para que ela ocorra. Entretanto, a qualidade não pode ser quantificada, mensurada, trata-se de algo que precisa ser assegurado ao/à estudante. Assim, a utilização de termos como avaliação quantitativa e qualitativa no espaço escolar revela uma incoerência, pois toda avaliação é necessariamente qualitativa, ou seja, visa atribuir um valor, uma qualidade ao que está sendo avaliado.

A segunda é a distorção das médias das notas escolares. Trata-se de uma prática comum dentro ambiente escolar, pautada na ideia equivocada de que a aprendizagem pode ser revelada por meio de médias das notas. Na prática, isto acaba mascarando o

resultado da aprendizagem e impede que o/a professor/a invista tempo necessário para que o/a estudante aprenda o que ainda não conseguiu aprender.

E, por último, a distorção proveniente dos instrumentos de coleta de dados para avaliação, uma vez que a falta de cuidado metodológico na elaboração deles pode gerar uma distorção do desempenho do/a estudante, não retratando a realidade de forma adequada.

Ainda segundo Luckesi (2014), o desafio para as escolas não é trocar a forma de registro do desempenho dos estudantes, mas sim praticar a avaliação que exige que novas oportunidades sejam oferecidas para aqueles que ainda não alcançaram o mínimo necessário que todos necessitam aprender. Uma vez assegurado esse movimento que pressupõe intervenção na aprendizagem, caberá ao coletivo escolar decidir com a melhor forma de registrar o testemunho da qualidade da aprendizagem alcançada por todos/as.

6.2.3 Avaliar é... “posso olhar aqueles erros e analisar”

Eu acho que a avaliação está em todo momento. No momento que você entra na sala de aula, eu penso que já está avaliando. Porque, quando você fala em Língua Inglesa... quando você fala, assim, em um teste objetivo como uma prova, eu sei que o menino foi lá e escreveu: “one, two, three, four, five...”. Então, eu posso analisar aquilo ali objetivamente e dizer: “Olha, ele trocou o ‘h’ do three, ele colocou depois do ‘r.’”. Então, eu posso dizer assim: “Nossa! Erro grave”, certo? E eu já tive essa fase de ser muito objetiva e criteriosa. Ou, eu posso dizer: “Não, mas, dentro das dificuldades, de todo o contexto ali, dentro do que foi aprendido em sala de aula, dentro de situações que foram vividas, de erros que eles já tinham cometido dentro de sala...”. Então, eu **posso olhar aqueles erros e analisar** aquela prova de uma forma diferente. Então, acaba que a gente vai avaliando ao longo de todo processo (P-Ipê Roxo).

O interessante neste depoimento é observamos a concepção que a professora possui sobre o erro do/a estudante, indicando que é necessária uma leitura, uma análise contextualizada sobre eles, a fim de compreender o que de fato o “erro” revela e decidir como intervir.

Na sua percepção, a análise contextualizada do erro que possibilita uma visão mais clara do processo de aprendizagem. É necessário olhar para o percurso da aprendizagem, considerando o contexto do/a estudante, o que foi aprendido em sala de aula, as situações vividas, e até os erros que anteriormente eram cometidos.

Esteban (2002) alerta-nos sobre a noção de erro dominante na escola presente nas concepções de muitos professores/as, contribuindo para a configuração da avaliação como um processo seletivo.

Tradicionalmente as diversas formulações teóricas e as propostas de ações práticas relativas à avaliação têm indicado formas e valores distintos para classificar as respondidas dadas pelos/as alunos/as como certas ou erradas, o erro continua sendo interpretado predominantemente desde uma perspectiva negativa. Há mudanças no modelo e manutenção do objetivo. Este movimento perpetua a valorização da resposta certa, colocando o foco sobre aspectos que não são os mais importantes para a solução dos problemas educacionais (Esteban, 2002, p. 143).

A proposição da autora é para que possamos olhar o erro como algo inerente ao processo de ensino-aprendizagem, próprio da construção do conhecimento por parte de estudantes e professores/as. Esta visão sobre o erro aponta para a compreensão que ele revela não apenas o que o/a estudante não sabe, mas também o que já sabe sobre o objeto de conhecimento. Assim, numa análise reflexiva, é necessário o/a professor/a considerar que “o erro encarna também uma dimensão criativa e múltiplos conhecimentos, que o erro oferece pistas importantes, assinala trilhas não percebidas, que devem ser consideradas e exploradas” (Esteban, 2022, p. 143).

Em seu depoimento, a professora sinaliza compreender o erro como constitutivo do processo de ensino-aprendizagem e demonstra buscar na prática superar a dicotomia “sabe/não sabe, erro/acerto”, indicando o quanto a visão sobre o erro impacta diretamente na sua prática avaliativa.

Sua concepção sobre o erro foi sendo construída no exercício prático da avaliação, em um movimento de desenvolvimento profissional, no qual a professora vivenciou fases criteriosas e objetivas: “nossa! erro grave” até alcançar uma leitura mais contextualizada e coerente do processo de aprendizagem.

Segundo Esteban (2002), este é um movimento que só é possível a partir de uma sólida formação profissional e que convida à reflexão das práticas instituídas no espaço escolar. Uma formação que possibilite ao/a docente compreender o processo de produção de conhecimento como uma espiral, que refuta a ideia de verdades absolutas, pois é sempre relativo. Um processo individual e coletivo que requer a mediação de outras pessoas, pois é essencialmente dialógico e afetivo.

Neste, “o não-saber não é percebido como um indicativo da não aprendizagem. O não-saber é entendido como ainda não-saber, pois revela novos conhecimentos que se fazem necessários como também possíveis” (Esteban, 2022, p. 147).

6.2.4 Avaliar é... “tem que ser flexível”

Dentro da avaliação, o meu papel é tentar entender o que o estudante sabe primeiro. O que ele vê? O que que ele já sabe sobre o assunto, sobre aquilo que eu vou falar. É primeiro fazer uma avaliação diagnóstica. E, depois, ir avaliando dentro de um processo: se ele evoluiu dentro de algum conceito, se adquiriu um novo vocabulário, se conseguiu adquirir algumas habilidades de compreensão, de raciocínio e até habilidades motoras. E a avaliação final, que é aquela formal, que me dá uma nota e tudo. E a avaliação **tem que ser flexível**. Se eu vejo o nível dos estudantes, às vezes eu tenho que dar um passo para trás. Retomar, para poder, lá na frente, fazer uma avaliação formal, de uma outra forma, de uma outra maneira (P- Ipê Verde).

No fragmento da professora da Ipê Verde, identificamos a compreensão da avaliação como uma ação processual que vai sendo desenvolvida ao longo das aulas, assumindo diferentes funções. Inicialmente, a professora destaca a importância da avaliação diagnóstica para identificar o que o/a estudante conhece do assunto. Compreende que é por meio da avaliação processual que consegue perceber se o/a estudante “evoluiu dentro de algum conceito, se adquiriu um novo vocabulário, se conseguiu adquirir algumas habilidades de compreensão, de raciocínio e até habilidades motoras”, até chegar na avaliação final, de caráter formal e somativo.

A narrativa chama a atenção para a avaliação como processo, sem desqualificar a necessidade de um momento de sistematização, avaliação da síntese parcial do conhecimento produzido pelo/a estudante, frequentemente designada por produto.

Vasconcellos (2013) comenta que:

Há uma interpretação equivocada e de uso corrente de que a avaliação processual implicaria em não ter mais instrumentos de verificação; bastaria observar, conhecer o aluno. Pelo contrário, o professor e aluno precisam ter elementos objetivos, explícitos para julgarem a caminhada, o desenvolvimento. Faz parte do processo de produção do conhecimento a elaboração da síntese, a produção do aluno; mas não precisa ser momentos especiais. Numa nova linha de atuação, os professores fazem a avaliação com base na produção cotidiana do aluno e não em atividades que a artificializam (Vasconcellos, 2^a13a, p. 103).

Desta forma, realizar uma avaliação processual não significa descartar a importância de ocorrer momentos sistematizados de avaliação, com propostas de atividades elaboradas com a finalidade de compreender a síntese que o aluno/a foi capaz de elaborar sobre o conhecimento, reconhecida como “produto”; nem tampouco multiplicar o número de teste que se realiza só para dar a sensação de que a avaliação está ocorrendo ao longo da aprendizagem, sem tampouco se preocupar com a aprendizagem. A avaliação processual não divide as atividades do processo e produto, pois ambas são interligados e se alimentam uma da outra.

Muitas vezes, na crítica à avaliação tradicional, estabelece-se uma dicotomia entre processo e produto. Consideramos que o produto também é importante; o que vislumbramos é avaliar o produto no processo, onde o próprio produto é realimentado pelos elementos identificados e alterados no processo (Vasconcellos, 2013, a p. 103).

Esta parece ser a compreensão da professora quando afirma “se eu vejo o nível dos/as estudantes, às vezes eu tenho que dar um passo para trás. Retomar, para poder, lá na frente, fazer uma avaliação formal, de uma outra forma, de uma outra maneira” (P-Ipê Verde).

Seu depoimento evidencia que na sua compreensão, ainda que a avaliação na prática pedagógica assuma funções diferentes, como diagnóstica, formativa ou somativa, necessita articular-se ao processo de ensino-aprendizagem.

6.2.5 Avaliar é... “ter um olhar diferente”

Na escola da zona rural na hora de avaliar a gente tem que **ter um olhar diferente**. Não é a mesma coisa da zona urbana, lá eu faço tudo diferente. E olha que eu tenho todas as minhas avaliações, por exemplo, da escola particular. Eu não posso utilizar lá, de forma alguma. Na zona rural eu vivo várias realidades dentro da sala de aula. Por exemplo, tenho alunos que são filhos de donos de terra lá na região, que você percebe que eles dão uma ênfase maior na educação para os filhos. Ao mesmo tempo, eu tenho aquele aluno que veio lá do norte de Minas, que o sistema foi passando, mas que não tem nenhuma bagagem. E tem também os que vieram daqui mesmo, da cidade e que também não tem bagagem. Então, o que, que eu vou fazer com esses meninos? Eu vou reprovar aquele menino que eu acho que não sabe nada? É aí que tem que ter um jogo de cintura em relação a isso, dentro de sala de aula. E eu vejo que tem professores que chega lá de paraquedas, vai substituir um professor e até que ele se adapta a essa realidade que é muito distante do que estávamos acostumados ele sofre muito. O professor sofre, acaba sofrendo muito, porque nós somos ensinados, a uma a desenvolver uma prática de avaliação bem mecânica. Quando ele chega nessa realidade, percebemos que não é bem assim (P-Ipê Azul).

Neste fragmento, observamos que para a professor/a da Ipê Azul a avaliação é uma ação contextualizada, marcada pelo lugar em que acontece e pelos/as sujeitos que dela participam e como ação contextualizada, exige a elaboração de propostas de avaliação diferenciadas.

A forma como a professora concebe o ato avaliativo guarda aproximação com a defesa de Luckesi (2005) sobre a disposição interna que toda pessoa que pratica a avaliação deve acolher a realidade, pois “o objeto da avaliação está envolvido em um contexto de significado, que o envolve” (Luckesi, 2005b, p. 44).

Acolher é ponto de partida para qualquer prática de avaliação. “Assim sendo, o avaliador, por ser avaliador, não se assusta com a realidade, mas a observa atentamente, não a julga, porém se abre para observá-la como é” (Luckesi, 2005b, p. 42).

Quando constatamos a realidade do/a educando, quando acolhemos o que ele/ela sabe e o que não sabe, qualificamos o seu conhecimento com base em critérios, os quais variam, pois são construídos em um determinado contexto. Assim, podemos ter um/a estudante considerado proficiente em uma determinada habilidade, em uma realidade, já em outra é pouco proficiente.

O ato de acolher a realidade é imprescindível para um bom diagnóstico, entretanto é apenas quando intervimos na realidade diagnosticada, quando decidimos por uma determinada ação é que praticamos a avaliação. Avaliar é, pois, uma ação que busca incluir o/a estudante, pois se mobiliza para melhorar os resultados apresentados (Luckesi, 2005b).

A percepção desta profissional denuncia a inadequação de transpor modelos de atividades avaliativas de uma realidade para outra, pois na sua visão, em uma escola inserida em território rural, a avaliação precisa ser diferente, ou seja, precisa ser contextualizada. Contextualizar a avaliação implica considerar não apenas a realidade concreta na qual a ação se realiza, mas também a observação atenta ao que o/a estudante revela.

6.2.6 Avaliar é... observar

Eu acho que a avaliação dentro da minha docência é muito importante. Ela ocupa um papel de excelência. Não só naquele momento formal por meio de uma nota, mas ele acontece a todo momento. Seja em uma escrita que eu vejo melhorar, seja em um caderno que eu vejo mais organizado, seja em um tom de voz que eu vejo mais empotado, seja

em um aluno que eu vejo chegar e conseguir falar um “bom dia “professora”, levantando os olhos. Acho que isso tudo é uma avaliação que eu estou fazendo. (P- Ipê Amarelo).

A avaliação ocupa um lugar importante dentro da minha prática. Talvez não diário, não central, porque às vezes eu me preocupo com outras coisas ali no dia a dia, mas a avaliação é frequente. Eu preciso fazer isso com frequência, para saber como a turma está. **Eu costumo observar:** “olha, eles avançaram, eles conseguiram fazer isso”. Então, assim, com muita frequência finalizo alguma coisa, aí eu olho e falo: Não, realmente eles conseguiram. Conseguiram organizar melhor o caderno; conseguiram responder o que eu estou perguntando quando eu faço uma revisão. Então, isso, para mim, é avaliação (P- Ipê Verde).

A análise das narrativas das professoras da Ipê amarelo e da Ipê Verde destacam a relevância que a avaliação assume na sua prática pedagógica, o que nos permite inferir que ambas concebem a avaliação como um processo imbricado com o ensino e que, portanto, ocorre com frequência em suas práticas.

Chama-nos a atenção o fato de as professoras destacarem a avaliação informal feita por meio de observações e interações em sala de aula como uma dimensão significativa do ato avaliativo. Isto nos leva a supor que compreendem que a avaliação formal, caracterizada pela aplicação de provas ou atividades com distribuição de notas, por si só, não consegue assegurar a aprendizagem, sendo necessário um olhar atento do/a professor/a que a todo momento observa e acompanha informalmente o percurso que o/a estudante vem percorrendo.

Nos dizeres de Villas Boas (2013, p. 44),

a avaliação informal é uma modalidade crucial no processo avaliativo porque costuma ocupar mais tempo de trabalho escolar do que a formal (provas, relatórios, exercícios diversos, produção de textos etc.) Isso é compreensível. Quanto mais tempo o aluno passa na escola em contato com os professores e outros educadores mais ele é alvo de observações, comentários, até mesmo de gestos e olhares, que podem ser encorajadores ou desencorajadores. Tudo isso compõem a avaliação informal.

Embora seja considerada uma modalidade crucial da avaliação, ela nem sempre recebe a devida atenção no contexto escolar e nos cursos de formação de professores/as, a ponto de as pesquisas denunciarem que a qualidade das interações entre estudantes e docentes influenciam diretamente o processo de aprendizagem (Villas Boas, 2013).

Villas Boas (2013) afirma que a interação entre os/as estudantes e professores/as pode ser saudável, se convertida em ações de encorajamento para aprendizagem, ou

perniciosa, quando se traduz em ações de desencorajamento, de rotulação, de exposição pública do/a estudante, ou ainda pela ação de ignorar, de não orientar adequadamente o/a estudante no processo de aprendizagem. Essa modalidade de avaliação acaba por gerar um poder para o/a professor/a e praticamente passa despercebida para os próprios/as estudantes e pais.

Na visão de Freitas (2002), a avaliação informal praticada pelos/as professores/as articula-se com a avaliação formal para produzir a internalização da exclusão.

Professores e alunos defrontam-se na sala de aula construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as próprias estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. É aqui que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno – nesse plano informal e não no plano formal. De fato, quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível dos juízos de valor e das representações do professor – durante o próprio processo (Freitas, 2002, p. 313-314).

Assim, Freitas (2013) adverte-nos sobre a centralidade que a avaliação informal assume no contexto escolar, ainda que de forma velada, respondendo aos objetivos da sociedade capitalista de excluir, já que a escola não é para todos, como propagam os discursos e as políticas públicas neoliberais. A exclusão vai acontecendo de forma objetiva via reprovação e evasão escolar, mas se dá de forma subjetiva por meio das relações estabelecidas, por meio de julgamentos e valores que afetam diretamente a atuação docente.

Para ilustrar o poder que a avaliação informal possui na definição das trajetórias escolares dos/as estudantes, Freitas (2013) comenta que não é o fato de eliminar os ritos da prova, das notas, que suprimiria as concepções e práticas de avaliação excludente. Em muitas experiências em que isto ocorreu, como por exemplo a implantação de Ciclos em São Paulo, a exclusão continuou a existir, só que disfarçada por meio da progressão automática dos estudantes. Sem assegurar a aprendizagem e a consequente desresponsabilização do/a professor/a, já que equivocadamente acredita-se que sem nota não é preciso avaliar, a progressão automática é apenas uma nova forma da exclusão.

Ao refletir sobre o lugar que a avaliação vem ocupando em sua docência, um/a único/a professor/a revela que a forma como avalia seus/suas estudantes veio se

transformando ao longo da experiência profissional. Isto nos indica que as concepções de avaliação podem ser (re) construídas a partir do exercício da práxis.

6.2.7 Avaliar é aprender a ver a turma

A forma como a gente avalia nossos alunos vai mudando ao longo da nossa carreira. Se você fala assim: pega uma prova lá de quando eu comecei, em 2012, 2013, é uma outra avaliação daqui que faço hoje, tanto no sentido objetivo, de que precisamos avaliar 10 pontos em produto e processo, a estética dessa avaliação, mas também a qualidade. A forma como eu encaro esse processo de elaborar uma prova, o que eu vou colocar nela. Então, eu acredito que a gente vai passando por fases. E, nessas fases, a gente vai vendo o que é melhor. **O que eu aprendi ao longo dos anos é que a gente também vê a turma. Tem turma que quer dar, os alunos se interessam e se envolvem mais, tem turma que vai lá e simplesmente um copia do outro e você vê cinco trabalhos iguais.** Aí você fala: “Nossa, mas aí não dá, né?”. Aí, você avalia o esforço, aí você avalia o envolvimento. Já tem outros tipos de trabalho, que você vai falar: “Não. Esse trabalho aqui, eu preciso avaliar ele lendo com atenção e vendo as nuances ali que tem ali dentro”. Então, assim, são fases que eu acho que a gente vai passando e se adequando (P-Ipê Roxo).

O fragmento revela que a forma como a professora encara o processo avaliativo veio se modificando a partir das aprendizagens que ela desenvolveu ao longo da própria carreira, o que certamente implicou o movimento de construir um conhecimento sobre a avaliação a partir do exercício da práxis.

Interessante observarmos que ela revela que a elaboração de um instrumento avaliativo indica muito das concepções de um/a docente. A seleção que faz deste ou de outro conteúdo, a valoração das questões e até a organização estética da prova revelam necessariamente como ele/ela concebe a avaliação, a aprendizagem e o ensino.

Entretanto, seu conhecimento sobre a avaliação não é absoluto, imutável, pelo contrário, por ser práxis, por ser articulação viva, dinâmica entre teoria e prática, veio se transformando ao longo do exercício da profissão, e consubstanciou nas suas concepções sobre a avaliação.

No seu depoimento, ela revela que na correção das atividades avaliativas também está presente a avaliação informal, ou seja, as suas impressões sobre o envolvimento, a dedicação do/a estudante com o processo impacta muito na forma como ela realiza a correção das provas e atividades ditas formais. Nas suas palavras, “o que eu aprendi ao longo dos anos é que a gente também vê a turma”.

Nesta perspectiva, os/as professores/as vão construindo uma visão clara sobre a relação entre a avaliação e a aprendizagem, levando-nos a refletir sobre como vem sendo assegurado o direito à educação nas escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia.

6.2.8 Avaliar é... colaborar para a aprendizagem

A avaliação colabora para a aprendizagem do estudante, ela tem um papel importante dentro do processo para o estudante e, mais ainda, ela tem um papel importante para a família. A família precisa disso para reconhecer o valor da escola. Para a família, se o aluno não é avaliado ele não tem um porquê de estar ali. Então é estranho falar isso, mas vou explicar melhor. Ela tem que ver o resultado. “Ah, meu filho está vindo aqui, olha o resultado!” É importante que ela aconteça, porque é um retorno que a gente tem para aquela família e para o estudante também. É o resultado que ele tem, do que foi feito, da dedicação, do tempo que ele teve ali, das nossas horas de discussão, da leitura. E para a família, principalmente a família do campo, que a gente esbarra nessa limitação cultural, a avaliação para eles é um ponto central (P-Ipê Amarelo).

Eu acredito que **a avaliação colabora para aprendizagem** sim. Ela faz parte ali do esquema escolar, e embora ela quantifique, é também um exercício. Então, eu acho, assim: você prepara um trabalho avaliativo, mas é todo um trabalho que vai ter escrita, leitura, entendimento, que vai ter interpretação. Então, tudo isso, está fazendo com que o aluno se movimente. Então, assim, independentemente do valor da nota, eu acho que a avaliação é um exercício. É um exercício de pensamento, é resgatar os saberes, porque você também precisa aplicar. É o momento também em que os alunos aplicam o que eles aprendem, mesmo que isso seja aplicado durante toda a vida dele. Eu acho que a avaliação é, sim, um elemento importante do processo, que assegura a eles o direito de aprender. E eles ficam tão satisfeitos quando conseguem realizar, quando conseguem fazer. Você dá uma avaliação, propõe uma tarefa, e eles conseguirem fazer aquela tarefa com excelência. Ou se errarem e depois uma próxima, conseguirem refazer (P-Ipê Branco).

Eu acredito que a avaliação colabora sim para a aprendizagem, apesar do engessamento da escola. Tem muita coisa a ser melhorada. Precisa ser melhorada. Precisa ser pensada e repensada, a cada bimestre. Mas eu acho que, de forma geral, sim (P-Ipê Roxo).

É interessante observarmos que nos depoimentos acima destacados os professores/as afirmam que a avaliação contribui para a promoção da aprendizagem. Entretanto, chama-nos a atenção para aspectos distintos do seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Na fala da professora da Ipê amarelo é evidenciado que a avaliação cumpre com o papel de demonstrar resultados, não só para o/a estudante, mas também para a família. Nas entrelinhas desse depoimento é revelado que a realização do trabalho escolar segue

a mesma lógica da cultura avaliativa, ainda com o foco maior para os resultados do esforço empreendido, do tempo gasto, do investimento realizado.

Quando ela destaca que a avaliação é um ponto central, principalmente para a família do campo, como se fosse uma forma de justificar a presença do/a estudante na escola, parece que a avaliação assume uma função de prestação de contas.

Por sua vez, o professor da Ipê Branco destaca que a avaliação colabora para a aprendizagem à medida que se constitui em uma atividade que desafia o/a estudante a pensar, a raciocinar e a buscar colocar em prática aquilo que está aprendendo. Na sua percepção, a tarefa avaliativa coloca o/a estudante para “se movimentar”, pois “independentemente do valor da nota, [...] a avaliação é um exercício de pensamento, é resgatar os saberes, porque você também precisa aplicar” (P-Ipê Branco).

Neste depoimento nos chama atenção o fato do professor, ainda que esteja submerso na lógica da avaliação somativa e classificatória, perceber que a avaliação pode constituir-se em um momento de aprendizagem.

Em seu depoimento, o professor revela ter clareza sobre os aspectos cognitivos e afetivos envoltos no processo de aprendizagem, e indicando-nos que uma atividade avaliativa só pode se constituir em fonte de aprendizagem à medida que realmente desafia a cognição e a metacognição dos/as estudantes.

Na sua compreensão, a atividade avaliativa pode gerar a satisfação, pode produzir um efeito positivo na autoestima do/a aprendiz quando o professor “propõe uma tarefa e [o/a estudante] consegue realizar com excelência, ou quando erra, e depois consegue refazer”.

Ainda que de uma forma vaga, a professora da Ipê Roxo também menciona que de uma forma geral a avaliação pode colaborar para o processo de aprendizagem, mas destaca a necessidade de rever a maneira como ela ocorre, pois na sua opinião, a avaliação ainda acontece de forma muito engessada.

Depreendemos destas falas que o potencial da avaliação promover ou não a aprendizagem vincula-se necessariamente à concepção de aprendizagem, bem como ao papel que a avaliação desempenha no interior das escolas participantes da pesquisa.

Segundo Esteban (2002), a compreensão dos processos de aprendizagem é ampliada a partir das contribuições de Vygotsky (1988), segundo o qual “há uma interação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo que em muitos momentos a aprendizagem se antecipa e estimula o desenvolvimento” (Esteban, 2022, p. 130).

Assim, esta autora destaca que o processo de aprendizagem/desenvolvimento é marcado por uma descontinuidade, na qual podem ocorrer saltos e rupturas, avanços, mas também retrocessos. Um processo estruturado de forma cílica, semelhante ao movimento de uma espiral, que rompe com a lógica linear, hierárquica e estanque, como comumente os profissionais da escola acreditam.

A internalização de novas ferramentas promove mudanças qualitativas, nem sempre graduais, na atividade mental, podendo inclusive ocorrer retrocessos. A introdução de transformações no contexto da atividade pode exigir novas estratégias cognitivas ainda não disponíveis para o sujeito, impossibilitando a aplicação de conhecimentos já revelados em outros momentos (Esteban, 2002, 133).

Este processo possui uma dimensão individual, subjetiva e singular de cada estudante. Mas é também coletivo, sendo fortemente marcado pela mediação cultural do/a contexto no qual se desenvolve e pelas interações estabelecidas entre os sujeitos que participam da prática pedagógica.

Neste sentido, a sala de aula se desenha com outra configuração, pois passa a ser compreendida como espaço/tempo de produção do conhecimento e interações culturais, caracterizada pela heterogeneidade. A avaliação assume um novo significado, uma outra função, qual seja: investigar os processos trilhados pelos/as estudantes para promover as aprendizagens.

A sala de aula, como espaço plural, deve criar condições para a interpretação das experiências múltiplas que os sujeitos trazem, favorecendo a apropriação das interpretações e conhecimentos que se mostrem necessários. Perguntar por que uns/umas alunos/as aprendem e outros não deixa de ser suficiente; há que se indagar a dinâmica que favorece a aprendizagem de cada um/a e os mecanismos utilizados para responder às questões postas. O/a professor/a precisa apropriar-se da compreensão do/a aluno/a, eixo do processo de avaliação, pois uma resposta diferente da esperada não significa ausência de conhecimento, pode ser uma solução criativa com a utilização das ferramentas e conhecimentos que ele possuía (Esteban, 2002, p. 133).

Entretanto, podemos afirmar que esta visão sobre a ensino-aprendizagem/desenvolvimento não é hegemônica no cotidiano escolar, conflitando com a visão positivista, linear e individual que tem tomado a prática pedagógica a ponto de levar os/as professores/as a questionarem as contribuições da avaliação para a promoção da aprendizagem.

A escola de ensino fundamental, em especial na segunda etapa deste ciclo de escolarização, concebe a aprendizagem como uma ação individual, um produto acumulativo a ser alcançado pelo/a estudante em etapas previamente estipuladas. “Tradicionalmente se imagina a aprendizagem como reflexo do desenvolvimento, resultante da acumulação de informações que se vão somando uma às outra, de modo progressivo e sempre em direção a uma posição superior” (Esteban, 2002, p. 133).

Assim, em geral, a sala de aula é organizada para que o/a estudante tenha acesso a conhecimentos que partam sempre do mais simples para o mais complexo, nos quais espera-se que ele/ela possa reter, a partir da memorização, todas as informações que são trabalhadas pelo/as professores/as. Uma prática pedagógica desta natureza parte do princípio de que a aprendizagem é unicamente individual e que se planejada de forma adequada e eficiente, todos/as aprenderiam no mesmo ritmo, apresentando os mesmos resultados.

6.2.9 Avaliar é... buscar o desenvolvimento do/a estudante

Sinceramente, eu acho que avaliação não colabora com a aprendizagem do aluno. Não como deveria ser. Por quê? Porque nós ainda cobramos aquela coisa padrão, de sempre. E, muitas vezes cobramos que o aluno tenha aquele conhecimento total. Mas, a realidade de cada aluno ali é diferente. Então, assim, o que ele realmente aprendeu? Pode ter professor que fale assim: “Não, mas o aluno tem que aprender este conteúdo, ele vai disputar uma vaga de trabalho, vai disputar um vestibular. Eu tenho que avaliar, eu tenho que formar ele para isso”. **Mas, eu, sabendo da realidade deste aluno, será que eu não tenho que buscar o seu desenvolvimento, o máximo que eu posso, mas sem encaixotá-lo naquele padrão?** Sem colocar ele naquele quadradinho que a gente coloca sempre? (P- Ipê Azul).

As indagações da professora da Ipê Azul indicam a clareza de que para favorecer a aprendizagem do/a estudante, precisamos mudar não apenas a forma de avaliar, mas substancialmente as concepções e as ideologias que estão submersas na prática pedagógica.

Ao justificar o motivo pelo qual a avaliação não contribuiu para a aprendizagem ela atribuiu à padronização do ensino o fato de obstaculizar a real aprendizagem do/a educando. Como a própria professora afirma: “nós ainda cobramos aquela coisa padrão, de sempre. E, muitas vezes cobramos que o aluno tenha aquele conhecimento total. Mas, a realidade de cada um ali é diferente” (P- Ipê Azul).

Na base dessa justificativa encontra-se uma crítica à concepção de ensino-aprendizagem que tenta controlar o processo de construção do conhecimento pelo/a estudante. Assim, define-se uma sequência para os conteúdos e um tempo igual para todos/as aprendê-los, formatando a priori todo o processo e controlando-o por meio da avaliação. Consiste numa uniformização da prática pedagógica que ignora o repertório cultural dos/as estudante, acreditando que a organização do trabalho em sala de aula independe do contexto social, econômico e cultural dos/as aprendizes.

Como esclarece Hoffmann (2018),

A preocupação da escola e dos professores em controlar para que todos os alunos aprendam ao mesmo tempo e da mesma forma, resulta, também numa sequência padronizada e rígida das tarefas avaliativas. Os testes são sempre aplicados a todos os alunos do grupo e, em muitas escolas, a todas as turmas de um mesmo ano no mesmo horário e dia (cronograma periódico de provas finais). Critérios de avaliação, em geral, definem fórmulas padronizadas e homogêneas de julgamento sobre o objeto avaliado. Cria-se a ilusão de uma observação homogênea – o pressuposto de observar todos os alunos, a partir de variáveis controladas, em situações equivalentes e ao mesmo tempo: este é um dos grandes entraves à observação do professor sobre a singularidade do processo de aprender de cada aluno (Hoffmann, 2018, p. 53).

Desta forma, como a professora destacou em seu depoimento, a avaliação não estimula a aprendizagem, simplesmente porque não considera o/a estudante, não estimula o seu desenvolvimento, o que provoca seu questionamento: “mas, eu, sabendo da realidade deste aluno, será que eu não tenho que buscar o seu desenvolvimento, o máximo que eu posso, mas sem encaixotá-lo naquele padrão?” (P- Ipê Azul).

Sinaliza, pois, compreender que a avaliação que se compromete com a promoção das aprendizagens investiga os processos singulares que cada estudante constrói na teia que tece ao ser desafiado pelas atividades propostas em sala de aula. Ela observa atentamente suas respostas a cada situação desafiadora, as interações estabelecidas, considerando que o “erro” do/a estudante é sempre revelador de algum conhecimento já construído e, que, portanto, indica ao professor/a as mediações necessárias para que ele/ela possa avançar.

Certamente, esta forma de conceber a avaliação se distancia do entendimento de que avaliar é aplicar provas e atribuir notas, como se fosse possível mensurar o processo de aprendizagem dos/as diferentes sujeitos que participam de forma singular do ato pedagógico.

A utilização exclusiva de provas e notas para medir o processo de aprendizagem torna-se incongruente com esta visão, pois os testes, ainda que sejam fruto da aplicação de instrumentos bem elaborados e corrigidos com critérios claros, não conseguem traduzir a complexidade do processo de aprendizagem.

6.2.10 Avaliar é... ir além das provas

Às vezes a avaliação colabora com a aprendizagem e às vezes não. Vai depender muito de como o professor conduz a avaliação. Essa, formal, eu acho que não colabora para a aprendizagem, mas colabora para treinar o menino para fazer prova fora da escola. Todo mundo reclama: “Ai, o menino não tirou nota, o menino não tirou nota”. Aí eu falo assim: “Ah, está tudo certo”. Tudo certo se o professor entendeu que aquela avaliação serve apenas para o menino aprender a fazer prova, não para aprender com a prova. Mas, em termos de aprendizagem, é aprender a fazer a prova externa, é aprender a controlar o tempo, é aprender a parar na carteira durante 1, 2, 3 horas seguidas. Eu acho que é essa aprendizagem que ele vai ter com essa prova aí, sabe? Mas tudo certo se o professor fizer uma prova onde o menino aprende com a prova (P-Ipê Rosa).

Eu penso que, quando o professor consegue, por meio de uma avaliação diagnóstica, informal, processual, ver onde estão as lacunas, ele consegue oferecer para os alunos algumas vivências em que ele possa fixar aquele conteúdo, aquele conceito, aquele vocabulário, aquela habilidade. Aí sim eu acredito que a avaliação contribua com a aprendizagem. Talvez as ações avaliativas do professor, que ajudam ele a mudar a forma de trabalhar o conteúdo, isso pode contribuir com a aprendizagem do aluno. Às vezes, alguma habilidade que ele desenvolveu ali, no meio do caminho, foi mais importante do que a nota que ele teve lá no final. Agora, a avaliação formal, aquela que traz a nota, aquela que, no final das contas, o aluno fala assim: “Nossa, eu tirei essa nota boa!”. Isso eu não sei. Eu não sei. Só porque ele tirou aquela nota, aquele valor, não quer dizer que ele sabe. **Então, do jeito que é feito formalmente, eu realmente não tenho subsídio para avaliar. Até porque uma prova formal não vai avaliar todas as habilidades.** Eu não sei dizer se a avaliação, que conta para o sistema, é efetiva (P-Ipê Verde).

Interessante observarmos que em ambos os fragmentos temos uma crítica aos ritos da prova e da nota presentes na cultura escolar das escolas. Na concepção destas professoras, essa prática avaliativa não consegue favorecer o processo de aprendizagem, chamando-nos a atenção para aspectos distintos em suas falas.

Para a professora da Ipê Rosa, a avaliação formal, entendida como aplicação de provas, não desenvolve a aprendizagem do/a estudante; apenas treina-o para realização de provas, atendendo a exigência de classificação presente na sociedade.

A frequência com que as provas são realizadas dentro do espaço escolar acaba por treinar os/as estudantes a controlarem seus corpos, a controlarem o tempo, a compreenderem a linguagem utilizada neste instrumento, preparando-se para realização de concursos, seleções de emprego, avaliações externas, mas não necessariamente para aprendizagem.

É curioso observarmos que a professora não dá destaque à questão da nota, porque tem claro que ela não indica se houve ou não aprendizagem. Para ela, a avaliação formal que dá origem às notas serve apenas “o menino aprender a fazer prova, não para aprender com a prova”, denunciando os objetivos de uma prática milenar dentro das escolas.

Quando em seu depoimento destaca que o/a professor/a também pode elaborar uma prova para fazer com que o/a estudante aprenda, parece descobrir uma forma de subverter a lógica do sistema de avaliação que, na sua denúncia, vem apenas treinando os/as aprendizes. Possivelmente, uma prova deveria desafiar o/a estudante a refletir e mobilizar estratégias de pensamento para sintetizar e demonstrar a representação que construiu sobre o objeto de conhecimento, diferentemente de fazer com que ele/ela “prove” que memorizou os conteúdos trabalhados.

Na mesma direção, a professora da Ipê Verde questiona a perspectiva da avaliação formal, das provas e das notas. Na sua opinião, uma nota não expressa necessariamente se o/a estudante aprendeu ou não, não dando subsídios para que ela consiga avaliar os percursos da aprendizagem.

Entretanto, acredita que a avaliação informal, fruto da interação entre professor/a e estudante, aquela que vai sendo efetivada no processo de aprendizagem, por meio de questionamentos, respostas, correções de atividades e orientações para que o/a estudante retome seu raciocínio, tem possibilidades de provocar intervenções significativas no processo de aprendizagem.

Seu depoimento chama a atenção sobre as contribuições da avaliação para a prática docente. O movimento avaliativo, quando se compromete com a aprendizagem, pode desencadear uma análise do fazer docente, uma reflexão sobre a sua forma de mediação, possibilitando encontrar outros caminhos metodológicos. Como destaca a professora, “talvez as ações avaliativas do professor, que ajudam ele a mudar a forma de trabalhar o conteúdo, isso pode contribuir com a aprendizagem do aluno” (P- Ipê Verde).

Na visão de Hoffmann (2018), a aplicação de provas e a atribuição de notas, enquanto únicos instrumentos do processo avaliativo, tornam impossível ao/à professor/a

identificar a natureza dos processos cognitivos, as reflexões realizadas, os avanços e recuos que o aprendiz realiza em direção à construção do conhecimento.

Estes instrumentos operam com a lógica dual de certo/errado, classificando os/as estudantes a partir do resultado apresentado. Assim, não possibilitam ao/à professora acessar e interpretar os possíveis “erros” como reveladores da forma de pensar atual do/a estudante, em direção à construção em nível cada vez mais elaborado.

Assim, consideramos que:

a elaboração e o uso dos instrumentos de avaliação revelam concepções metodológicas. Evoluem com a evolução dos métodos. Não é possível analisar processos de aprendizagem por meio de registros classificatórios, como graus numéricos, fichas de comportamento, pareceres roteirizados, ou interpretar as ideias construídas pelo aluno apenas por meio de provas objetivas e corrigidas por gabaritos – instrumentos classificatórios que não condizem com a complexidade do conhecimento construído pelos alunos, por exemplo, numa experiência de laboratório ou uma visita a um museu. Os melhores instrumentos de avaliação são tarefas avaliativas condizentes com o contexto da aprendizagem, somadas a registros descriptivos sobre o “momento” em que o aluno se encontra (Hoffmann, 2018, p. 137).

Essa correlação entre concepções de ensino-aprendizagem e as escolhas metodológicas para coletar informações sobre a aprendizagem dos/as estudantes indicam que a avaliação pode chegar a se constituir em uma práxis promotora das aprendizagens, desde que os objetivos e os meios pelas quais se realiza sejam alterados.

6.3 As concepções reveladas pelos/as profissionais: uma síntese

Ao retomarmos as concepções dos/as participantes da pesquisa, observamos a confluência de formas distintas de conceber a avaliação no espaço escolar. Ora temos a presença da compreensão de que a avaliação se articula aos processos de aprendizagem e que, por isso, se aproxima de uma concepção de avaliação que é promotora da aprendizagem de todas e todos os estudantes no contexto escolar. Ora temos a presença de uma concepção de avaliação centrada na verificação do que o/a estudante sabe ou não sabe, na cultura do exame, e que acaba não se comprometendo com a aprendizagem de fato, mas se constituindo em instrumento de exclusão escolar.

Entre os/as diretores/as e coordenadores/as pedagógicos, observamos uma menor argumentação em torno de suas concepções sobre a avaliação da e para as aprendizagens, revelando uma fragilidade teórica ao se discutir uma temática tão relevante no espaço

escolar. Parece-nos prevalecer a ideia de que avaliar não é uma função dos/as profissionais que atuam na gestão. Por isso, quando analisamos os fragmentos de falas dos gestores/as, fizemos uso do substantivo, perguntando o que é avaliação, enquanto que ao analisarmos as narrativas dos/as docentes, optamos pelo verbo, o que é avaliar, por focar a ação concreta.

É importante ressaltar que esses/as profissionais são diretamente responsáveis pelos processos de liderança e da gestão escolar, sendo responsável pela coordenação dos processos pedagógicos no interior das escolas pesquisadas. Neste sentido, suas concepções sobre a educação, e, em especial, as ligadas aos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, impactam diretamente na realização do seu trabalho.

Como profissionais da educação, é imprescindível que compreendam que a avaliação permeia todo a organização do trabalho pedagógico, estando presente não apenas na sala de aula, mas na escola como um todo. Assim, a avaliação da aprendizagem é temática central para a realização do trabalho dos/os gestores/as.

Neste sentido, é extremamente importante que estas profissionais tenham clareza sobre suas concepções, pois são responsáveis por provocar a reflexão com os/as professores/as tendo como linha condutora o projeto político pedagógico da instituição. Em outras palavras, possuem o desafio de constituir uma comunidade escolar onde a formação continuada dos/as profissionais, por meio da tematização das práticas desenvolvidas, se torne uma constante.

Desta forma, chama-nos a atenção o fato de os diretores/as e coordenadores/as pedagógicos, em sua maioria, se referirem à avaliação da aprendizagem como uma temática quase que exclusiva dos professores/as, dando-nos a sensação de que a avaliação não é tratada e discutida com todos os envolvidos com o processo, mas sim uma responsabilidade dos/as professores/as.

Sobre esta questão, Esteban (2003) comenta:

Repetidas vezes, no cotidiano escolar, avaliar diz respeito a uma tarefa solitária, de responsabilidade exclusiva da professora que propõe os instrumentos a serem usados, elabora-os e, aplica-os e analisa-os, acompanhada da pressão constante decorrente das repercussões do trabalho da avaliação na vida do aluno ou da aluna. A solidão às vezes é partilhada com a colega de outra turma, com a supervisora ou com a diretora (partilha que pode assumir a feição de ordem a ser cumprida), poucas vezes, embora ocorra, com estudantes e responsáveis ou com os demais funcionários que trabalham na escola. Apesar das tentativas de troca e de ser uma atividade que abarca todos os envolvidos na relação pedagógica dificilmente constituiu um processo coletivo e plural, pois

tendo como objetivo atribuir um valor a alunos e alunas, a avaliação classificatória não proporciona espaços significativos para um diálogo profundo em que o processo e seus resultados possam ser compartilhados pelos sujeitos nele envolvidos (Esteban, 2003, p. 14).

Isto nos leva a perceber que a concepção de avaliação classificatória afeta não apenas as práticas dos/as professores/as, mas, também, dos gestores/as, os quais parecem não se envolver de forma ativa com o processo, responsabilizando apenas os estudantes e docentes pelos resultados alcançados. Em outras palavras, essa concepção perpassa todos os segmentos profissionais, reforçando a cultura da exclusão escolar via reprovação dos/as estudantes; julgamento das práticas docentes; e a cobrança por resultados da escola, como vem sendo empreendida pelas políticas de avaliação.

Temos clareza de que avaliação da aprendizagem é desenvolvida diretamente pelos/as professores/as em sala de aula, na sua relação com os estudantes, mas, como nos adverte Freitas (2014), a organização do trabalho pedagógico da sala de aula articula-se necessariamente à organização do trabalho pedagógico global da escola. Não podemos nos esquecer que

a escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão e submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções – ainda mesmo sobre o rótulo de contínua e processual (Freitas, 2014, p. 18).

Assim, por mais que um/a professor/a queira transformar a sua prática avaliativa, ele/a responde necessariamente aos impactos de como a escola organiza o seu trabalho pedagógico. Desta forma, o projeto político pedagógico de cada instituição assume um espaço importante na discussão e na proposição de formas de lidar com a clássica função social que a escola assume em nossa sociedade.

A relação que o/a professor/a estabelece com os/as estudantes em sala de aula precisa ser qualificada, pois não ocorre no vazio, uma vez que o próprio projeto político pedagógico da escola da escola indica que tipos de processos relacionais são desejados e necessários para que os objetivos da escola sejam alcançados (Freitas, 2014, p. 20).

Defendemos a tese de que romper com a cultura avaliativa classificatória exige, dentre outras cobranças, a construção de uma nova forma de conceber e praticar a avaliação. Uma construção que necessita ser realizada pelo coletivo da escola na

perspectiva da gestão democrática, a qual se ancola na construção de um projeto pedagógico específico, que crie uma identidade cultural na instituição.

Deve ser um projeto que se constitua não apenas em um documento prescritivo, formal, mas que traduza um processo de planejamento vivo, no qual concepções individuais possam ser tematizadas e pressupostos e bases teóricas de avaliação sejam debatidos e discutidos. Deve ser um espaço no qual o coletivo escolar faça a escolha por uma concepção teórica metodológica de avaliação que possa balizar as normas e práticas desenvolvias, constituindo-se em um momento formativo para todos/as os profissionais.

É curioso observarmos que dentre os três segmentos de profissionais entrevistados/as, os/as professores/as relataram com maior densidade como concebem a avaliação da aprendizagem, indicando pontos de aproximação com a avaliação formativa ou para as aprendizagens. Essas concepções se materializam na forma como eles/as lidam com a avaliação no contexto da sala de aula, indicando que os/as docentes questionam a cultura avaliativa classificatória predominante nas escolas.

Ao conceberem que avaliar é: “pensar como o menino aprende”; “vai além das notas”; “posso olhar aqueles erros e analisar”; “tem que ser flexível”; “ter um olhar diferente”; “observar o/a aluno/a”; “colaborar para a aprendizagem”; “buscar o desenvolvimento do/a aluno/a” e “superar as provas” demonstram possuir concepções e ideias que em alguma medida se aproximam de aspectos defendidos pelo paradigma da avaliação para as aprendizagens, a concepção formativa de avaliação.

Estes/as profissionais, mesmo que de forma ainda incipiente, demonstram compreender que a avaliação necessita ser uma prática flexível, contínua, processual e contextualizada que revela como o/a estudante está construindo seu conhecimento e as intervenções que são necessárias para que de fato a aprendizagem seja assegurada a todos/as estudantes.

Porém, contraditoriamente, destacam em suas falas a presença de uma cultura de avaliação classificatória, materializada na realização de diferentes atividades avaliativas ao longo do bimestre e na aplicação de provas no seu fechamento, para as quais são atribuídas notas que pretendem registrar o resultado da aprendizagem. Esta prática evidencia que nas escolas que participaram da nossa pesquisa, a avaliação ainda é compreendida como um momento específico, apartado do ensino-aprendizagem, e que assume a função de apenas constatar dos resultados da aprendizagem para classificar e selecionar os/as estudantes. Essa realidade confirma o processo que permeia a sociedade construída historicamente a partir das contradições. É próprio de uma sociedade

excludente como a capitalista, docentes utilizarem a avaliação como manutenção das desigualdades sociais.

Ao serem indagados sobre o lugar que a avaliação assume na sua prática pedagógica e sobre as suas contribuições para a promoção das aprendizagens, os/as professores/as trazem pontos importantes para a nossa discussão. As reflexões empreendidas nos permitiram identificar outros elementos que compõem a forma como fazem e concebem a avaliação.

A partir desses depoimentos, podemos observar que a avaliação da aprendizagem faz parte do cotidiano dos/as docente e consome muito da sua energia e horas de trabalho. Entretanto, dentre os/as seis professores/as entrevistados/as, apenas três explicitaram claramente o lugar que a avaliação assume na sua prática docente. Isto nos leva a inferir que nem sempre os/as professores/as são levados a refletirem sobre esta importante dimensão do trabalho pedagógico, como se ela fosse apenas uma dimensão prática do seu fazer. Entretanto, um olhar mais atento, mais reflexivo, pode desvelar o lugar que a avaliação vem ocupando no fazer pedagógico e a função que vem assumindo, revelando muito da cultura avaliativa das escolas.

Quando interrogamos os/as professores/as se a avaliação desenvolvida na escola colabora para promoção das aprendizagens dos/as estudantes, assegurando o direito à educação, temos percepções diferenciadas.

Dentre os/as seis professores/as entrevistados/as, dois reconhecem que ela colabora para aprendizagem, apesar do engessamento de muitas práticas. Um/a considera que não, pois não olhamos para a realidade do estudante. E três destacam que a avaliação processual, feita na interação do/a professor/a com o/a estudante pode colaborar. Já a avaliação formal, a prova, essa não colabora.

Apesar das percepções diferenciadas, os depoimentos evidenciam que todos/as os/as professores/as possuem uma visão sobre a aprendizagem que supera a concepção tradicional, aquela que comprehende que aprender é memorizar os conteúdos ensinados em sala de aula e demonstrá-los na hora da avaliação.

Uma avaliação para promover as aprendizagens requer a prática da investigação sobre os processos de aprendizagens desenvolvidos pelos/as estudantes. Processos que são plurais, singulares, único e coletivos, os quais desenvolvem em uma relação dinâmica, dialética com a cultura, com o contexto social.

Neste sentido, é importante termos claro que:

a forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, nas escolas ou nos sistemas educacionais não é independente das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem. Pelo contrário, há quase uma relação de causa-efeito entre o que pensamos, ou o que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as aprendizagens deles (Fernandes, 2009, p. 30-31).

Nesta perspectiva, identificar e tematizar as diferentes concepções de aprendizagem-avaliação-ensino presentes no interior das escolas inseridas em territórios rurais torna-se um elemento chave não só para compreendermos a cultura organizacional da instituição, mas para reconhecer possibilidades de transformação das práticas avaliativas de caráter classificatórias e que vêm excluindo os/as estudantes que vivem e trabalham no campo do direito à educação com qualidade.

7. COMO OCORRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS RURAIS

Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças

Carlos Drummond de Andrade

*Eu queria uma escola que cultivasse
a curiosidade de aprender
que é em vocês natural. [...]*

*Deus que livre vocês de uma escola
em que tenham que copiar pontos.*

*Deus que livre vocês de decorar
sem entender, nomes, datas, fatos...*

*Deus que livre vocês de aceitarem
conhecimentos "prontos",
mediocrementem embalados
nos livros didáticos descartáveis.*

*Deus que livre vocês de ficarem
passivos, ouvindo e repetindo,
repetindo, repetindo...[...]*

*Eu também queria uma escola
que ensinasse a conviver, a
cooperar,
a respeitar, a esperar, a saber viver
em comunidade, em união.*

*Que vocês aprendessem
a transformar e criar. [...]*

Neste emocionante poema, Drummond descreve a escola que deseja para todas as crianças. Uma escola que cultive a curiosidade, que ensine os/as estudantes a pensar, a transformar, a criar, mas que ensine também a ser humano, a ser gente que saiba conviver em sociedade de forma solidária e respeitosa.

Com sua sensibilidade artística, o poeta critica as mazelas da escola que conhecemos, centrada numa educação passiva, conteudista, distanciada da vida, com pouco ou sem sentido para a maioria dos/as estudantes. A riqueza literária deste texto nos provoca a refletir sobre a tradicional maneira que a escola, ainda nos dias de hoje, vem realizando o trabalho pedagógico e as consequências dessa forma de organização para a formação dos/as estudantes. Provocada por este poema e com base nos dados coletados

na investigação, esta seção se aproxima da organização do trabalho pedagógico das escolas participantes, destacando as principais práticas avaliativas vivenciadas nas escolas.

Freitas (1994) adverte-nos que na sociedade capitalista a escola cumpre a função social de excluir e subordinar, denunciando que esta instituição não é para todos/as, como propagam os discursos oficiais. Assim, a escola se organiza de tal maneira que nem todos que iniciam a sua trajetória escolar continuam aprendendo, pois são excluídos do processo. A parcela que permanece vivencia processos educativos que formam pessoas subordinadas aos interesses das classes dominantes.

Para tal, a avaliação assume uma centralidade na organização do trabalho pedagógico. Constitui-se instrumento de exclusão de uma parcela significativa de estudantes, em especial, os/as das classes populares, desenvolvendo neles/as a autoimagem de incapazes de aprender determinados conhecimentos.

Dada a centralidade que a avaliação assume na organização do trabalho pedagógico, discutiremos como as escolas inseridas em territórios rurais organizam o trabalho pedagógico para avaliar os/as estudantes. Nossa intenção é analisar quais práticas vêm sendo desenvolvidas nas diferentes escolas pesquisadas, no intuito de localizar a presença do movimento de práxis-avaliativa. Em outras palavras, intencionamos identificar experiências que estejam conseguindo romper com a clássica função de excluir e subordinar por meio da avaliação.

A seção foi construída buscando ouvir as vozes dos/as profissionais participantes da pesquisa, possibilitando que eles/as nos revelem como praticam a avaliação no interior de suas escolas. Em um diálogo permanente com nosso referencial teórico, o texto é tecido de forma a apresentar incialmente uma reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico, indagando sobre as especificidades da avaliação nas escolas rurais. Na sequência, analisa a prática avaliativa das instituições com ênfase na organização geral da escola e no trabalho desenvolvido em sala de aula. O texto finaliza discutindo as possibilidades de transformação da prática avaliativa por meio do movimento da construção de uma práxis-avaliativa.

7.1 A avaliação na organização do trabalho pedagógico das escolas

A organização do trabalho pedagógico diz respeito à forma como a escola se organiza para cumprir a sua função social, evidenciando que a instituição escolar não pode ser compreendida com uma organização autônoma, independente do projeto econômico, social e político de uma determinada sociedade.

Nesta ótica, quando falamos de organização do trabalho pedagógico, nos referimos à organização da escola como um todo e da sala de aula. Ou seja, dos diferentes espaços-tempos de formação humana, de práticas que revelam como se ensina, como se aprende e como se avalia dentro da escola, compreendendo como os sujeitos que participam da experiência educativa se relacionam com o conhecimento.

Segundo Freitas (1994), a organização do trabalho pedagógico nas instituições escolares assume características que necessitam ser questionadas, discutidas e redesenhadas se desejamos de fato transformar o trabalho pedagógico no interior das escolas. O autor destaca a ausência de um trabalho socialmente útil dentro das escolas, o trabalho como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento na organização curricular e a gestão da instituição.

Neste sentido, estudantes e profissionais vão sendo silenciados/as no espaço escolar sob a égide de uma organização escolar que não questiona a forma como o trabalho pedagógico se desenvolve, não tendo muita clareza das interações que essa forma de trabalho possui com a organização do trabalho na sociedade capitalista.

Segundo Freitas (1994), a escola estabelece uma relação com o mundo do trabalho de forma artificial. Nesta instituição se aprende conteúdos que no futuro serão utilizados na consecução de algum tipo de trabalho pelo/a estudante. Apartada da vida, assume uma ótica de preparação para o futuro, levando os/as estudantes a não construírem o sentido e significado para o trabalho pedagógico.

A organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é desvinculada da prática, porque desvinculada do trabalho material. Portanto, neste contexto, só pode criar uma prática artificial, que não é o trabalho vivo” (Freitas, 1994, p. 96).

Assim, o trabalho não é vivenciado como um princípio educativo, ou seja, um meio pelo qual os estudantes interagem com a natureza concreta e social produzindo conhecimento e cultura. Em decorrência da relação que se estabelece entre educação e

trabalho no interior das escolas, temos uma organização curricular baseada na fragmentação, na hierarquização das disciplinas e dos tempos escolares (Freitas, 1994).

Especificamente no Ensino Fundamental II, esta fragmentação é visivelmente percebida na organização do trabalho pedagógico, em que cada disciplina é ministrada por um/a professor/a específico, licenciado naquela área de conhecimento. Professores/as e disciplinas que não dialogam, que não se indagam sobre seus objetos de conhecimento e sobre como estes se materializam na vida, na realidade social e cultural dos/as estudantes, produzindo um verdadeiro distanciamento da escola com o real.

Esta organização curricular privilegia algumas disciplinas em detrimento de outras, pois há saberes que são considerados mais relevantes do que outros. Assim, algumas disciplinas assumem um peso maior na “grade curricular” e recebem maior importância no cotidiano; este modelo distingue conhecimentos teóricos e práticos, valorizando o primeiro em detrimento do segundo. A transmissão do conhecimento acaba se limitando à sala de aula, numa organização de espaço/tempo em que uma aula é desenvolvida em cinquenta minutos, dificultando a criação de um ambiente adequado ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico significativo que consiga, de fato, desafiar os/as estudantes.

Como nos esclarece Freitas (1994),

a finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção do conhecimento (não necessariamente original) através do trabalho com valor social (não o trabalho de “faz de conta” artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento (Freitas, 1994, p. 96).

Entretanto, contradizendo esta afirmação, observamos no ambiente escolar uma dicotomia entre teoria e prática na abordagem do conhecimento. Os diferentes componentes curriculares passam a abordar os saberes teóricos como se eles estivessem desvinculados da prática, das situações problemas que emergem quando nos relacionamos com o mundo natural e social. Além disso, há a tendência a privilegiar os saberes de natureza teórica, transformando a sala de aula em espaço de transmissão de informações por parte do/a professor/a.

Para conseguir funcionar nesta lógica, os processos de gestão no interior da escola são marcados por relações de poder verticalizadas, autoritárias, nas quais a participação das pessoas envolvidas com a prática pedagógica normalmente não é incentivada. As práticas antidemocráticas de gestão perpassam desde o nível macro do sistema, o nível

local da escola, realizada pelos/as gestores/as, até chegar na gestão da sala de aula, realizada pelos/as professores/as.

Nesta forma de organizar o trabalho pedagógico, a avaliação da aprendizagem, em muitos momentos, constitui-se em uma prática desenvolvida por professores/as a fim de verificar e controlar a aprendizagem dos/as estudantes, permitindo que os/as selecionados/as como aptos possam ascender a níveis mais complexos de conhecimento, ou seja, sendo promovido para o próximo ano escolar.

Perseguindo este objetivo, a prática avaliativa é desenvolvida em um ambiente rigoroso, marcado por tensões e julgamentos, o qual busca mensurar com exatidão o que de fato o/a estudante apreendeu. Para tal, utiliza-se o instrumento prova e as notas para assegurar que os princípios da científicidade, como o rigor metódico, a objetividade, a imparcialidade, sejam transpostos para a prática educativa. Avaliar torna-se sinônimo de medir (Fernandes, 2009).

Como destaca Esteban (2002), neste modelo de organização escolar, as práticas avaliativas fundamentam-se no paradigma do positivismo, o qual parte da ideia da neutralidade do conhecimento. Assim, a avaliação é desenvolvida com muita atenção, a fim de se controlar e isolar toda e qualquer possibilidade de subjetividade no processo, já que o ato avaliativo pressupõe a atribuição de valores. Para alcançar essa eficácia, a prática avaliativa enfatiza os aspectos técnicos empregados para quantificar os resultados obtidos.

Tendo a eficácia como objetivo central, a avaliação quantitativa se organiza fundamentalmente como um processo de controle da aprendizagem, sendo uma das práticas escolares em que podemos observar com maior nitidez o fomento ao individualismo e à competição. Numa dinâmica social fortemente excludente, onde há quem vencer a qualquer custo, a avaliação contribuiu para os/as alunos/as não desenvolvam uma real preocupação com o que podem saber ou não, e sim que valorizem fundamentalmente a possibilidade de ganhar dos demais, de obter uma pontuação alta (Esteban, 2002, p. 116-117).

Nesta forma de conceber e praticar a avaliação, não há espaço para reflexões em torno do porquê que avaliamos? Qual a finalidade dessa prática? Por que priorizamos o instrumento prova em detrimento de tantas outras possibilidades? E como a avaliação pode contribuir para a promoção da aprendizagem? Estas são indagações que não recebem a devida atenção no cotidiano escolar, pois o papel da avaliação já está consagrado socialmente: selecionar, classificar os/as melhores estudantes, aqueles/as que

conseguirão prosseguir na trajetória escolar e excluir, com base nas evidências produzidas do processo avaliativo, os não aptos.

Ao longo da história, esta forma de praticar a avaliação da aprendizagem tem se tornado hegemônica na escola de Ensino Fundamental II, pois responde aos interesses de uma sociedade notoriamente excludente. No entanto, partimos do princípio de que a prática educativa é influenciada não apenas por suas relações de totalidade, mas é também espaço de conflito, de luta, de contradição. Por isso, defendemos a tese de que podemos encontrar outras possibilidades de desenvolver a avaliação da aprendizagem, práticas de resistência a uma cultura avaliativa classificatória e excludente.

Ao longo da investigação, intencionamos conhecer as especificidades da avaliação da aprendizagem nas escolas participantes, procurando perceber se a prática avaliativa desenvolvida nas escolas rurais se diferencia daquela desenvolvida nas escolas urbanas.

Entretanto, constatamos que as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas rurais são muito semelhantes às das escolas localizadas em territórios urbanos, desconsiderando não apenas a realidade social, cultural dos/as estudantes, mas também a obrigatoriedade de um projeto pedagógico específico, conforme prevê os marcos normativos propulsores da construção de uma escola do campo.

Os depoimentos coletados com as dezoito pessoas que participaram da nossa pesquisa revelam que a avaliação nas seis escolas segue a mesma ótica e formato que nas escolas urbanas, conforme evidenciam as próximas narrativas³⁹.

7.1.1 Na prática, não há diferença

Na prática, não há diferença entre a avaliação da escola urbana e a rural. Haveria se no currículo das escolas da zona rural fossem incluídas aulas ou atividades práticas relativas ao cotidiano dos alunos, o que, atualmente, não existe (D-Ipê Amarelo).

Existe pouca diferença entre as práticas desenvolvidas na escola rural e na escola urbana. Trabalhamos assim: temos a nota do processo e do produto. O processo seria aquela avaliação por trabalhos, atividades em sala, a avaliação do dia-a-dia, a participação do aluno. E o produto, que seria a avaliação do final do bimestre, as provas bimestrais. De 1º e 2º ano eles são avaliados pelas competências e habilidades adquiridas no bloco inicial de alfabetização e a partir do 3º ano são distribuídas a

³⁹ Nas narrativas dos/as participantes da pesquisa destacamos em negrito o fragmento que deu origem à subtemática que será enfatizada em nossa análise.

pontuação: 100 pontos, 25 em cada bimestre, sendo necessário 60% para aprovação, isso até o 9º ano (VD-Ipê Roxo).

Tirando uma outra escola que já trabalhei, não muda muito. Na zona rural, muitos professores entenderam que eles não podem dar tarefas de casa, mas tirando isso, não muda nada. Às vezes acaba repetindo os mesmos formatos (P-Ipê Rosa).

Os/as diferentes atores/atrizes evidenciam em suas falas que a organização do trabalho pedagógico em torno da avaliação reproduz, no contexto da escola inserida em território rural, a mesma concepção e prática da avaliação excludente e classificatória que historicamente tem impregnado as experiências educativas na escola brasileira.

O diretor da escola Ipê Amarelo enfatiza que as práticas avaliativas não diferem porque o currículo também não é distinto. Ou seja, não há uma especificidade em torno do que é ensinado para os/as estudantes que vivem e trabalham no campo. Este fato evidencia que não há um diálogo entre o que a escola ensina e a cultura e a realidade social do aprendiz.

Isto nos leva a perceber que um documento importante para a construção da escola do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que prevê a elaboração de propostas pedagógicas específicas, é totalmente desconsiderado nestas escolas.

Assim, observamos que não há um projeto pedagógico diferenciado, produzido coletivamente pelos/as profissionais que participam da experiência formativa, no qual se discuta como se pretende ensinar? Como se pretende aprender? E como se pretende avaliar? Em síntese, como a escola inserida no campo deve se organizar para realizar o trabalho pedagógico e cumprir com a sua função de formar pessoas e democratizar o acesso ao conhecimento?

Na ausência de um projeto desta natureza, as escolas reproduzem a clássica prática avaliativa evidenciada na narrativa da vice-diretora da Ipê Roxo. “Existe pouca diferença entre as práticas desenvolvidas na escola rural e na escola urbana. Trabalhamos assim: temos a nota do processo e do produto”. Trata-se de uma prática que se divide em dois momentos dicotômicos, nos quais o processo é compreendido como um movimento em que o/a professor/a possui maior autonomia para avaliar por meio de trabalhos, participação em sala de aula e outras atividades, e o produto, obrigatoriamente vem por meio da aplicação de uma prova.

A prática avaliativa constitui-se na mensuração, por meio da nota, do quanto de informação o estudante foi capaz de reter em cada bimestre escolar. Indica quem serão os estudantes aptos a progredirem na trajetória escolar e aqueles que serão excluídos por meio da avaliação.

A forte presença da ideia de que avaliar é medir faz com que a prática avaliativa seja tratada como “uma questão essencialmente técnica que, por meio de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos” (Fernandes, 2009, p. 44).

Consiste em uma prática avaliativa que é endossada por documentos normativos das instituições como o projeto pedagógico e o regimento escolar. É uma prática que vai sendo cristalizada nas escolas, pois como afirma a professor da Ipê Rosa “Na zona rural, muitos professores entenderam que eles não podem dar tarefas de casa, mas tirando isso, não muda nada”.

Outros três depoimentos destacam algumas especificidades das escolas rurais, mas que não se traduzem em diferenças consistentes nas práticas avaliativas.

7.1.2 Às vezes, não é uma avaliação [prova] idêntica

Em outras épocas eu já cheguei a fazer avaliações⁴⁰ diferentes. Mas, isto era quando o meu aluno do campo precisava de uma avaliação feita de uma determinada forma e o aluno da cidade de outra forma. Hoje, não. **Às vezes, não é uma avaliação [prova] idêntica**, mas muito próximo. Eu sinto que eles estão, mais... e isso me deixa satisfeita, porque fala-se, assim: “ah, aluno da escola rural... aluno do campo...aluno que veio de escola da fazenda” ...como se o aluno que veio de lá fosse mais fraco. Como se o ensino que ele recebeu fosse mais leve, mais devagar. Como se o professor na escola do campo, pegasse mais leve em função do aluno. E eu percebo que não. Ele tem a mesma condição de executar a mesma atividade, a mesma tarefa. Essa semana, a mesma atividade que eu apliquei em uma escola estadual aqui da cidade, que tem alunos com uma nota boa, eu apliquei na escola do campo. Eles têm dificuldade aqui na escola da cidade? Têm. Eles têm dificuldade lá? Têm. Mas eu vou nivelar o meu aluno? Eu vou taxar? Não (P-Ipê Amarelo).

Especificamente na escola do campo, eu não vejo que tem uma questão, que impacte no modo de avaliar. Talvez o fato do estudante não ter acesso a tantos materiais dificulte. Não é igual um aluno da cidade que sai da escola e passa na frente de uma papelaria para comprar qualquer coisa ali, uma caneta e tudo. Mas, não é nada que a escola não procure oferecer para o aluno também comprando materiais. Tenta-se estimular

⁴⁰ A professora utiliza a expressão avaliação como sinônimo de prova. Esta é uma confusão frequente no espaço escolar quando a prática avaliativa se fundamenta na concepção classificatória da avaliação. Para esta concepção, o ato de avaliar é equivocadamente restrito ao fato de aplicar provas.

ao máximo possível para que o aluno faça esses tipos de trabalho, adaptando à sua realidade. Então, eu não vejo que isto impacta para mim. Eu sinto que eu estou chegando no campo e eu preciso estar de acordo com a situação vivida neste lugar (P-Ipê Roxo).

Acredito que o que diferencia da urbana com a rural é justamente que nós dependemos da situação chamada transporte para o aluno. Então a gente tem que pensar assim: “se o meu aluno não tiver condição de vir, como que eu vou fazer?”. Agora começaram a chuvas, e a gente sempre se pergunta se a van vai atolar ou não. Então, eu acho que o que diferencia da zona rural para a urbana é essa questão, mas, ao mesmo tempo, como o transporte vai à porta do aluno, isso favorece para que ele falte menos do que o da zona urbana, que sai de casa, e que talvez nem tenha o passe escolar para ir para a escola (CP-Ipê Amarelo).

As narrativas acima chamam nossa atenção por destacarem elementos contextuais da prática avaliativa, ou seja, o lugar em que ela se desenvolve e as pessoas que dela participam influenciam na forma como os/as estudantes são avaliados. Entretanto, embora os/as entrevistados/as destaquem questões como: potencial dos/as estudantes; as condições materiais para o estudo e as dificuldades do transporte escolar em áreas rurais, contraditoriamente não demonstram compreender que estes aspectos são importantíssimos e que sinalizam para a necessidade de construir uma prática avaliativa diferenciada.

Acreditamos que uma prática avaliativa diferenciada é planejada considerando as pessoas que dela participam e o contexto em que se desenvolve. É composta por discussões do coletivo de profissionais com os/as estudantes sobre o que é significativo e relevante de ser ensinado/aprendido naquele espaço. Essas discussões são materializadas no projeto pedagógico da instituição, pois ele tem a finalidade de projetar um horizonte, de estabelecer uma forma de organização do trabalho pedagógico na instituição.

A professora da Ipê Amarelo menciona que em tempos atrás ela até elaborava prova diferente, mas que hoje percebe que os/as estudantes do campo possuem o mesmo potencial para aprender, que apresentam dificuldades semelhantes aos/as estudantes da cidade e que, por isso, salvo algumas adaptações, realiza a mesma prova, pois não acha justo nivelar o ensino por baixo.

Desta fala podemos recortar dois pontos para nossa análise: o olhar positivo que a professora possui sobre o processo de aprendizagem do/a estudante e a defesa por uma escola de qualidade e que possibilite a eles/elas terem acesso a níveis mais complexos dos conhecimentos.

Por acreditar que os/as estudantes do campo podem e devem ser desafiados a desenvolverem conhecimentos em nível mais complexo, ela afirma não diferenciar o instrumento utilizado para avaliar, podendo utilizar a mesma prova. Não percebemos aqui uma ação descomprometida ou uma simples reprodução de um modelo avaliativo de um espaço para o outro.

Na verdade, enxergamos uma prática de uma professora orientada pelo desejo de combater um discurso preconceituoso, de que para estes/as estudantes basta oferecer uma noção mínima e simplificada do conhecimento, já que frequentemente são considerados potencialmente fracos. Talvez, o que a professora não compreenda ou não tenha evidenciado em sua fala é que uma prática avaliativa diferenciada vai além da elaboração de um instrumento para a coleta de dados.

Entendemos que uma prática avaliativa diferenciada não se constrói apenas pela mudança na utilização de procedimentos avaliativos, como, por exemplo, a prova ou um trabalho. Podemos, sim, utilizar uma prova em uma determinada sala de aula e utilizar um procedimento semelhante em outra sala de aula. A questão não é esta, pois a prática avaliativa não se limita à aplicação de prova, à coleta das informações, mas essencialmente ao que fazemos com as informações coletadas, como agimos para promover a aprendizagem dos/as estudantes, que neste caso vivenciam condições de estudo e de vida bastante diferentes daqueles/as que estudam nas escolas urbanas.

Nesta ótica, uma prática avaliativa diferenciada não desconsidera que existe um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos essenciais, que necessitam ser apreendidos por todo/a e qualquer estudante, independentemente do lugar em que ele/ela estuda, pois são imprescindíveis para a vida, para participação em uma sociedade democrática. Mas interroga, indaga as práticas, os ritos que são desenvolvidos, porque na sua essência a avaliação é utilizada para promover aprendizagens. Se os sujeitos são diferentes, necessariamente as práticas avaliativas necessitam ser diferentes.

Entretanto, pelas evidências colhidas, constatamos que as escolas inseridas em territórios rurais não têm construído essa compreensão. A professora da escola Ipê Roxo destacou em seu depoimento que a única diferença está no acesso aos materiais por parte do estudante. Embora ela afirme: “Eu sinto que eu estou chegando no campo e eu preciso estar de acordo com aquele lugar”, demonstrando um sentimento de empatia, de compreensão da realidade social e econômica vivenciada pelos/as estudantes, não considera que as condições materiais dos estudantes impactam na sua forma de avaliar.

Observamos que para a professora, uma forma diferente de avaliar limita-se apenas ao uso de um determinado instrumento em sala de aula, não envolvendo as outras dimensões do ato avaliativo. Situação análoga observamos no depoimento da coordenadora pedagógica da escola Ipê Amarelo, quando destaca as condições/dificuldades do transporte escolar em áreas rurais. “Então a gente tem que pensar assim: “se o meu aluno não tiver condição de vir, como que eu vou fazer?”

É curioso notarmos a ausência de uma reflexão mais sistematizada sobre as condições econômicas, sociais e culturais dos/as estudantes que vivem e trabalham no campo e seus impactos no acesso ao conhecimento escolar, como se fosse possível desenvolver uma prática pedagógica e avaliativa que desconsidere a necessidade de políticas públicas que ofertem programas e ações de inclusão e permanência desses/as estudantes na instituição escolar.

Não basta democratizar o acesso à escola via oferta de transporte escolar. O público das escolas inseridas no campo requisita condições especiais para permanecerem na escola e terem acesso ao conhecimento. Uma prática avaliativa diferenciada para estes/as sujeitos envolve necessariamente ações complementares que assegurem a permanência do/a estudante por tempo integral na escola, a fim de que ele/ela tenha a oportunidade de ter professores/as no apoio às suas aprendizagens não consolidadas e à ampliação do seu repertório cultural.

Embora as evidências coletadas não nos permitam afirmar que temos práticas avaliativas diferenciadas nas escolas rurais, observamos em alguns excertos de fala a presença de uma certa indagação, uma inquietação, denunciando esta necessidade, o que nos leva a perceber alguns movimentos iniciais, em alguns profissionais, de reflexão sobre esta temática.

7.1.3 Não diferencia, mas poderia diferenciar

A prática avaliativa da escola do campo não diferencia da escola urbana. **Não diferencia, mas poderia diferenciar.** A gente vê algumas questões, algumas ações, mas de forma geral na equipe. Assim, a gente nunca parou para pensar que aqui é uma escola rural e o que é que nós poderíamos fazer de diferente, e realmente traçar essas metas. Às vezes alguma escola rural tenha isso mais efetivado, mas aqui não. Então a nossa prática segue o mesmo padrão das escolas urbanas, a nota do processo e do produto. Dentro do processo, às vezes alguma prática do professor pode se diferenciar (D-Ipê Azul).

Olha, a nossa prática avaliativa na escola não difere da prática da zona urbana. Isso, inclusive, é uma proposta pedagógica que nós temos abordado aqui desde o começo com o grupo: situações de formação continuada interna, para que possamos pensar nas especificidades desta escola e democraticamente construir juntos uma proposta. Não faz sentido eu, como diretora, por crer diferente, chegar com algumas propostas e algumas mudanças. Eu acredito muito nessa construção. E essa construção, ela só acontece quando a gente faz as formações. Não adianta ter cobrança daquilo que não se sabe o caminho. Não se tem aquele caminho. Como eu disse, isso está muito ligado à formação acadêmica desse professor. Ou seja, lá na universidade ele não passou por essa formação. Então, isso é uma troca. Quando eu cheguei, eu também não conhecia, assim como as meninas também chegaram, elas também não conheciam. Então, são processos que nós estamos conhecendo (D-Ipê Verde).

A escola do campo já é diferente, porque ela anda em outros passos. Ela anda de uma forma bem diferente por conta da diversidade que nós temos dentro da sala de aula. Eu tenho aluno que sabe escrever muito bem e eu tenho aluno quase analfabeto dentro da sala de aula, alunos que vieram de vários lugares. Então, como que eu vou pegar uma avaliação e aplicar em uma sala de aula da mesma forma? A não ser a bimestral, que isso não tem jeito. Eu tenho consciência de que é uma realidade diferente. Então, a gente tem que pensar em uma forma de trabalho que atenda. Uma forma de avaliação que atenda, que seja mais flexível também. Eu não tenho problema no processo, mas eu ainda tenho problema com o produto. As exigências do produto, podia ser diferenciada. Uma proposta mais a cara das escolas que estão no campo, que estão nessa realidade (P-Ipê Azul).

Estas narrativas evidenciam que há, por parte de alguns/algumas profissionais, o reconhecimento da especificidade da escola inserida em territórios rurais. Reconhecem que este espaço é marcado por características próprias, por uma diversidade de sujeitos e culturas que questionam as práticas tradicionais de avaliação.

A diretora da escola Ipê Azul afirma que a prática avaliativa segue os mesmos moldes que a escola urbana, ou seja, a avaliação somativa, de caráter classificatório. Nesta prática, atribui-se uma nota para as atividades processuais e uma para as atividades do produto, necessariamente a aplicação de uma prova no final do bimestre, o produto da aprendizagem.

Aqui percebemos claramente que a escola opera com a lógica de que a aprendizagem final, o produto, é a soma de várias aprendizagens menores, parciais, que foram desenvolvidas ao longo do processo. E a nota final, representada por um número, indica o quanto o/a estudante está próximo ou distante de adquirir aquele conhecimento. Trata-se de uma visão linear, mecanicista da aprendizagem, que desconsidera os fatores subjetivos, contextuais e culturais que interferem no processo.

Entretanto, a diretora afirma que poderia ser diferente. Em seu depoimento, sutilmente denuncia o fato de a escola nunca ter parado para problematizar esta prática, nunca ter olhado em profundidade para sua realidade, apesar de alguns professores/as experenciarem algumas práticas alternativas ao longo do processo. “A gente nunca parou para pensar que aqui é uma escola rural e o que é que nós poderíamos fazer de diferente, e realmente traçar essas metas” (D-Ipê Azul).

Possivelmente, esta possibilidade enxergada pela diretora parte do reconhecimento de que a realidade vivenciada pelos/as sujeitos que são avaliados/as e pelos/as avaliadores/as requisita um olhar diferenciado. Na base dessa percepção encontramos o princípio de que a avaliação da aprendizagem não pode se constituir um momento apartado dos processos de ensino-aprendizagem. Se nesses territórios tais processos desafiam os/as docentes a encontrar formas adequadas de ensinar, faz-se necessário que o coletivo de profissionais se debruce sobre as práticas avaliativas, investigando e construindo novas possibilidades.

Esta necessidade também é percebida pela diretora da escola Ipê Branco, que destaca a necessidade de a escola ter uma proposta pedagógica específica, que vá ao encontro das necessidades dos/as estudantes. Esta profissional revela clareza ao afirmar que uma prática avaliativa diferenciada não é construída por imposições da gestão, mas que implica garantir espaço/tempo de formação continuada para que democraticamente o grupo possa construí-la. Nas suas palavras, “essa construção, só acontece quando a gente faz as formações. Não adianta ter cobrança daquilo que não se sabe o caminho”.

Na fala da professora da escola Ipê Azul percebemos o quão é excluente uma prática avaliativa uniforme, que a partir dos mesmos critérios e atividades categoriza e classifica estudantes que trazem para sala de aula as marcas e expressões da diversidade econômica, social e cultural. Como ela diz: “eu não tenho problema no processo, mas eu ainda tenho problema com o produto. As exigências do produto, podia ser diferente. Uma proposta mais a cara das escolas que estão no campo, que estão nessa realidade”.

O depoimento da professora revela a contradição que marca a prática avaliativa, a ambiguidade presente nesta ação. O paradoxo é tão grande que nos dá a sensação que temos duas professoras. Uma que avalia de uma forma no processo e outra que avalia de outra forma no produto, pois na prova, “no produto”, ela não pode flexibilizar, não pode aplicar uma avaliação condizente com o desenvolvimento do/a estudante.

Esta situação nos leva a indagar: que norma ou dispositivo legal diz que não podemos utilizar instrumentos de avaliação diferenciados, coerentes com o desenvolvimento dos/as estudantes?

Certamente não é a legislação educacional, até mesmo porque desde a promulgação da LDB – Lei 9.394/96 e das suas decorrentes resoluções e pareceres, observamos a presença de uma concepção de avaliação articulada ao ensino e aprendizagem, destacando os critérios para ela.

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Brasil, 1996, Art. 24).

O texto legal prevê, pois, que os aspectos qualitativos da avaliação se sobreponham aos quantitativos, e mais, que os estudos de recuperação sejam assegurados ao longo do período letivo, evidenciado o caráter processual da prática avaliativa. Assim, quando a professora diz que “eu não tenho problema no processo, mas eu ainda tenho problema com o produto. As exigências do produto, podia ser diferenciada”, mostra-nos que na prática estes critérios são distorcidos, criando uma visão equivocada da expressão avaliação processual.

Vasconcellos (2013) aponta reflexões interessante sobre esta distorção, afirmando que:

sob a denominação “avaliação processual” encontramos compreensões muito diferentes: desde confundir-se com dar prova todo dia, fazer enorme “contabilidade de pontinhos”, “não avisar” o dia da prova; até atribuir nota pela “carinha”, não podendo dar nenhuma atividade “mimeografada” [hoje xerocadas]. Entendemos que avaliação processual, contínua, é essa atenção e ocupação permanente do professor com a apropriação efetiva do conhecimento por parte do aluno, com a interação aluno-objeto do conhecimento-realidade; é uma postura, um compromisso durante todo o processo ensino-aprendizagem, e não o multiplicar “provinhas” (embora não prescinda de instrumentos e atividades variadas) (Vasconcellos, 2^a13a, p. 103).

Dessa forma, acreditamos que há uma série de fatores presentes na cultura escolar que impedem esta professora de adaptar e de diversificar a prova bimestral, ainda que a legislação maior permita essa flexibilização. Tal cultura acredita que no processo de

avaliação da aprendizagem é possível o/a professor/a ser imparcial, não deixando se levar pelas impressões que tem sobre a aprendizagem do/a estudante, nem tampouco pelas relações estabelecidas em sala de aula.

Para alcançar esta “imparcialidade”, elaboram-se provas, instrumentos de verificação da aprendizagem, que são aplicadas a todos/as estudantes, no mesmo horário, exercendo total controle sobre o tempo gasto pelo/a estudante na resolução. A prática avaliativa é, assim, envolta em rituais rigorosos, a fim de que os resultados sejam fidedignos e não sejam “contaminados” pelas percepções do/a professor/a. Trata-se de uma prática avaliativa que, sob o rótulo da igualdade e da justiça, acaba por excluir e colocar em situação de humilhação aqueles/as que estão fora do padrão da turma.

Quando os/as entrevistados/as afirmam que a prática avaliativa nestas escolas poderia ser diferente, mas que acaba por reproduzir as práticas tradicionais de caráter somativo e classificatório, localizamos, ainda que de forma tímida, o desejo de transformação, uma abertura destes/as profissionais para refletir sobre como praticam a avaliação.

Consideramos, pois, que este movimento reflexivo presente nas falas dos/as profissionais constitui-se elemento favorável para a construção de uma práxis-avaliativa. Para favorecer esta construção, é fundamental que a escola tematize suas práticas em torno da avaliação. Um processo de reflexão que necessariamente precisa dialogar com os aportes teóricos, não para ditar regras de como deve ser a prática, mas para refletir e encontrar sustentação teórico-metodológica para construir uma prática avaliativa mais condizente com a realidade das escolas inseridas em territórios rurais. Um processo que requer um espaço de formação continuada permanente dentro da escola, de forma a constituir um trabalho coletivo entre os pares, a fim de que se construa uma proposição da escola e não apenas de um ou outro profissional.

A partir da análise dos diferentes fragmentos aqui apresentados, constatamos que a cultura avaliativa de uma escola envolve não apenas as concepções, valores, ideias dos/as profissionais responsáveis pelo fazer pedagógico, mas as escolhas que a instituição realiza para conduzir a prática avaliativa, expressas ou não em seu projeto pedagógico, vão materializando e cristalizando uma cultura.

Assim, indagar sobre como a escola organiza o trabalho pedagógico em torno da avaliação nos oferece a possibilidade de descortinar e combater a cultura da classificação e da exclusão ainda presentes nos espaços escolares.

As escolas participantes da nossa pesquisa criam rituais e práticas em torno da avaliação da aprendizagem bastante semelhantes, indicando que, apesar da identidade de cada instituição, elas reproduzem práticas comuns à cultura tradicional avaliativa ao longo da história.

Isto nos leva a reafirmar a compreensão de que a instituição escolar, por não ser desvinculada da sociedade, reflete muito dos interesses e princípios da sociedade capitalista. Entretanto, não podemos acreditar que a escola está destinada a ser apenas um aparelho ideológico reproduutor. Nas brechas da contradição existe a possibilidade da superação e da transformação (Freitas, 1994).

Como nos ensina Luckesi (2005),

[...] não é descabido buscar experimentar e construir um novo caminho. Afinal somos parte da totalidade e, quando uma parte do todo se move, de alguma forma, o todo também se move; e assim, iremos fazendo a revolução, que nada mais é do que o próprio caminho da história dos homens e das mulheres neste planeta e neste tempo, em busca e uma vida individual e coletiva mais satisfatória, mais alegre, mais feliz, mais bela (Luckesi, 2^º05a, p. 37).

Nossa pesquisa revelou dados interessantes sobre a utilização do calendário de provas e da realização do conselho de classe, utilizados pela escola para organizar de forma geral a prática avaliativa.

7.1.4 O calendário de provas

Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem no ensino fundamental II é fortemente marcada pela cultura de aplicação de provas, como instrumento privilegiado para verificar se houve ou não aprendizagem por parte dos/as estudantes. A cultura de aplicação de provas, da realização de exames, está impregnada na organização do trabalho pedagógico de tal maneira que na escola brasileira praticamos predominantemente exames escolares em vez de avaliação. O ato de avaliar é equivocadamente reduzido a aplicação de provas, a realização de exames (Luckesi, 2011).

Conforme esclarece Luckesi (2011), há uma diferença substancial entre examinar e avaliar as aprendizagens. O ato de examinar significa constatar e classificar a aprendizagem do/a estudante, não se importando com o que ele/ela ainda não aprendeu. Diferentemente, a ação de avaliar investiga a qualidade da aprendizagem do/a estudante

com foco em construir um diagnóstico para orientar a ação docente, para realizar a intervenção pedagógica, a fim de que os/as estudantes possam construir novas e contínuas aprendizagens.

Para o desenvolvimento da prática avaliativa, a qual necessita estar articulada ao ensino-aprendizagem, os/as docentes podem construir um conjunto de procedimentos/atividades avaliativas, a fim de coletar o maior número possível de informações sobre o percurso de aprendizagem dos/as estudantes e, com base nessas informações, tomar decisões pedagógicas que favoreçam a aprendizagem.

Neste sentido, Vasconcellos (2013) tece reflexões em torno do uso excessivo e indiscriminado de realização de provas, indicando que a forma como habitualmente as escolas as realizam pouco ou nada contribuiu para a aprendizagem dos/as estudantes. As provas no contexto escolar, em geral, acontecem de forma desvinculada do ensino-aprendizagem, constituindo-se em um momento específico, envolto em um ritual repleto de cobranças, expectativas, tensões e conflitos que alteram a própria configuração da sala de aula. “A avaliação deixa de ser considerada uma dimensão da aprendizagem, para ser apenas a co-“prova”-ação do que o aluno sabe” (Vasconcellos, 2013, a p. 125).

Na tentativa de problematizar a utilização das provas como instrumento/atividade evidenciado na prática avaliativa das escolas, alguns autores vêm propondo a ressignificação das mesmas, destacando que o problema não está na utilização da prova em si, mas na forma como ela é elaborada e aplicada.

Assim, Moretto (2014) destaca que a prova pode se constituir em um momento privilegiado de estudo quando ela permite ao estudante a oportunidade de ler, refletir, relacionar, operar mentalmente a partir de questões contextualizadas e desafiantes, em vez de se limitar a ser um exercício enfadonho de memorização artificial.

Na mesma direção, Ronca e Terzi (2002) propõem a utilização da prova operatória, expressão que designa um tipo de prova que leva o/a estudante a desenvolver várias operações mentais. Uma prova desta natureza não se constitui de exercícios mecânicos, de perguntas aleatórias, mas sim em uma oportunidade de o educando/a operar mentalmente. A partir de uma situação-problema contextualizada, o/a professor/a desafia o/a aprendiz a realizar várias operações mentais e a registrá-las por meio da escrita, evidenciando o raciocínio que foi capaz de desenvolver.

Nesta ótica, a prova passa a ser vista como uma das possibilidades para realizar a prática avaliativa que pode se constituir em um instrumento interessante, capaz de demonstrar ao professor/a como o estudante está processando e organizando o seu

pensamento em torno do assunto estudado. Assim, constituiu-se em um momento de aprendizagem e não um acerto de contas entre professores/as e estudantes, uma vez que muitos/as docentes a utilizam como uma forma de exercer o poder na relação com os/as estudantes (Moretto, 2014).

Entretanto, a despeito dessas todas essas considerações, os dados empíricos coletados indicam que nas seis escolas participantes da nossa pesquisa a realização de provas assume um caráter de destaque na prática avaliativa da instituição, a ponto de necessitar de um calendário para organizar todo o processo. Dentre os/as dezoitos profissionais entrevistados, todos/as se manifestaram a favor da utilização do calendário como uma forma de organização não só da escola, mas também dos/as estudantes para a realização das provas bimestrais. Para exemplificar esta visão, destacamos três narrativas.

Antes da pandemia, nós tínhamos o calendário de prova, que a gente chama muito de faixa de prova, porque muitas vezes, a prova aplicada é aplicada por outro professor. Por exemplo, hoje era prova de matemática, aplicava em todas as salas no mesmo horário. Primeiro e segundo horário destinado para a prova. Sempre trabalhamos assim nas avaliações bimestrais, que acontece no final do processo e que chamamos de produto (VD-Ipê Roxo).

Nós temos um calendário de provas sim. Quando um cronograma é estabelecido e, principalmente, cumprido, o aluno pode se programar com relação à quantidade de tempo que ele tem que se dedicar a cada matéria. Assim, ele pode se sentir mais seguro no dia da avaliação, já que ele teve tempo para estudar e tirar suas dúvidas. Quando não há um planejamento, o aluno se sente perdido, os pais não têm uma referência para cobrar ou ajudar os filhos, o professor tem mais dificuldade de elaborar seu plano de aula (D-Ipê Amarelo).

Esse bimestre nós entramos aí com esse calendário, que vai ser na última semana de abril. E isso foi decidido de forma coletiva com os professores, junto à pedagoga, para ter essa semana de prova em um formato de simulado. Mas ele vem como uma experiência. Antes da pandemia, a gente tinha, assim, a semana de prova, mas cada um aplicava a sua e tudo. Agora, esse ano, está nesse novo formato. Existe esse calendário da semana inteira, duas provas por dia e o horário estabelecido que cada prova será feita, dentro da semana. Eu, pessoalmente, acho importante, não só na zona rural, mas em outras escolas que o aluno já saiba previamente qual prova vai fazer a cada dia. Assim, temos a oportunidade de fazer uma revisão, de deixar tudo fechadinho. Então, eu acho que um calendário para essa prova formal, somativa, é importante para a dinâmica da escola e para os próprios estudantes, para eles adquiram o hábito de estudar. Ajuda eles a levarem isso com mais importância, com mais peso e seriedade (P- Ipê Verde).

Os dois depoimentos destacados indicam que tanto na visão dos/das profissionais da gestão quanto dos/as professores/as esta é uma prática positiva que se tornou bastante comum na organização da escola de ensino fundamental II, conhecida como faixa de prova, como destacou a vice-diretora da Ipê Roxo.

Para o diretor da Ipê Amarelo, esta é uma prática essencial que permite estudantes se sentirem mais seguros, pois a ausência de um cronograma, denominado por ele de planejamento, dificulta a participação não só dos/as estudantes, mas também impacta na preparação, no planejamento das aulas dos/as professores/as.

Também no entendimento da professora da Ipê Verde, a existência de um calendário de provas para a semana toda possibilita aos/às estudantes adquirirem hábitos de estudos, levando o processo avaliativo com mais seriedade e responsabilidade.

Estes excertos de fala são bastante provocativos e nos leva a indagar: O que está por trás destas convicções? Que concepção de avaliação está sustentando a prática de utilização do calendário de provas? Esta prática contribui para que avaliação seja uma prática a favor das aprendizagens?

Observamos que na base desta ação tem-se a convicção de que a avaliação é sinônimo de realização de “exames”, de aplicação de provas, com intenção de verificar o que os/as estudantes sabem e o que não sabem.

Como nos adverte Luckesi (2005), a prática de exames é coerente com a realização de concursos e processos seletivos de variada ordem em nossa sociedade, nos quais o/a candidato/a precisa demonstrar os conhecimentos e habilidades que já possui para ser classificado. Entretanto, é completamente descabida para o processo ensino-aprendizagem, pois os/as estudantes vão para escola não para demonstrar o que já sabem, mas para ter o direito de aprender.

[...] a sala de aula é o lugar onde se aprende e não o lugar onde se concorre à alguma coisa. Então em termos de acompanhamento da aprendizagem do educando, na sala de aula, deve predominar o diagnóstico, pois que ele subsidia a reorientação da aprendizagem, que garante um processo construtivo, ao invés de predominar o exame como recurso classificatório, próprio de situações de concorrência ou demonstração de saber. O educando vem para escola para aprender e não para demonstrar o que já sabe. Se já soubesse, qual seria a razão de vir para escola? (Luckesi, 2005b, p. 35).

Se avaliação deve constituir-se em uma prática processual, desenvolvida na interação entre professores/as, estudantes e objeto do conhecimento, qual o sentido em

submeter os/as aprendizes à realização de duas provas por dia, aplicadas por um professor/a, que nem sempre é o da disciplina, em um controle rigoroso do tempo? Que contribuição esta prática pode trazer para a promoção da aprendizagem?

A partir da leitura de Vasconcellos (2013) e Moretto (2008), compreendemos que não faz nenhum sentido e não traz nenhum benefício, ainda que a pesquisa empírica tenha revelado ser uma prática recorrente.

Não questionamos a necessidade de organização da escola para que as avaliações bimestrais sejam realizadas. Entendemos que no contexto da escola de Ensino Fundamental II, marcada pela fragmentação das disciplinas, é necessária uma certa organização da escola para que a prática avaliativa se realize da melhor maneira possível, evitando o acúmulo de avaliações no mesmo dia, ou mesmo, a ausência de um processo comunicativo transparente, no qual estudantes e as famílias tenham condições de participar do processo.

Entretanto, questionamos o fato de a escola estabelecer um calendário de provas que traduz a total desvinculação entre o momento de avaliação e o do ensino-aprendizagem, a ponto de designar que qualquer professor/a aplique a prova de uma determinada disciplina.

Trazemos para a reflexão os limites e as consequências desta forma de organização, ancoradas no depoimento de três profissionais

Eu não acho que um calendário de provas seja importante. Até tive uma experiência, só que foi na EJA que tem um calendário de provas, as datas programadas e outros professores aplicam as provas. Às vezes, o aluno sente um pouco de insegurança; às vezes a própria leitura que você faz de uma questão faz com que fique mais claro. Na parte da manhã, eu tive mais liberdade. A gente teve o período de provas, que foi, assim, uma semana. Mas, eu poderia marcar o dia que eu quisesse, escolher 1 ou 2 aulas, para aplicar a prova. Eu sinto que, principalmente no 6º ano, que são os alunos que mais sofreram com a pandemia, que eles nem sabiam que tinha prova. Não sei se a família não ajuda ou se os meninos estão meio perdidos. Eles ainda estão meio soltos, não tem um compromisso com a aprendizagem. Temos um longo caminho a percorrer com relação a isso. Temos que ver o valor e a importância da escola. Eu vou para escola para quê? Assim, a escola não é você chegar, deixar a mochila e pegar no outro dia. Converso muito com eles: “É preparar também o material, conferir a tarefa de casa, estabelecer um horário para estudar”. “Ah, professor, mas eu trabalho em casa” “Mas tem que conversar com o pai. Não é só trabalhar. É importante que eu ajude em casa, mas, também, é importante que eu tenha um momento para estudar” (P- Ipê Branco).

Nos últimos anos, a prova é feita no meu horário. Eu sempre gostei. Nesse ano agora, no primeiro bimestre, mudou. Eles mudaram isso. O professor que estava na sala foi responsável pela aplicação. Eu não gostei. Eu acho que faz diferença. Não pela questão de dúvida, porque não é o momento da dúvida e os alunos já sabem disso. As regras são estabelecidas antes. Mas é a nossa presença, quem conduziu aquele caminho durante todos aqueles meses. Eu acho que quando eu não estou lá na sala faz com que os alunos sintam um certo abandono, eles perdem a confiança. Eles solicitam a presença da gente na sala, às vezes por conta de um erro de digitação. Eles querem a nossa presença na sala. Eu acho que até mesmo o adulto, ele se sente mais confortável sendo avaliado com o professor da disciplina na sala do que por outro professor. Então, toda oportunidade que eu tenho de estar presente aplicando a minha prova, eu prefiro. Agora, quando não é possível, aí eu tenho que ceder, mas se eu puder escolher e tiver essa possibilidade, eu gosto (P- Ipê Amarelo).

No seu depoimento, o professor da Ipê Branco destaca que não é importante a existência de um calendário de provas único na escola, pois a prática de outro/a professor/a aplicar a sua prova gera insegurança nos estudantes. Sua fala deixa claro que a realização de prática avaliativa não pressupõe apenas a elaboração de bons instrumentos, mas depende diretamente da atuação do/a docente no momento da sua aplicação.

A criação de um clima tranquilo, propício ao trabalho do/a estudante, depende diretamente da forma como o/a professor/a conduz a aplicação da atividade avaliativa, como o docente destacou: “às vezes a própria leitura que você faz de uma questão faz com que fique mais claro”, podendo esclarecer o que se espera do/a estudante.

Percepção semelhante é destacada no depoimento da professora da Ipê Amarelo, que menciona que não gostou da experiência de outro/a colega aplicar sua prova. Na sua opinião, a sua presença no momento da avaliação é fundamental, não para tirar dúvidas dos/as estudantes, mas sim porque lhe permite vivenciar um momento importante de todo o caminho que foi percorrido. Em sua análise, a presença do/a professor/a da disciplina no momento da avaliação cria um clima de confiança entre os/as estudantes, o que é evidenciado quando destaca: “eu acho que quando eu não estou lá na sala faz com que os alunos sintam um certo abandono, eles perdem a confiança” (P- Ipê Amarelo).

Parece-nos que para ambos/as os/as professores/as o momento da avaliação do estudante não se constitui uma ação que possa prescindir da sua atuação. Ao identificarem que aspectos como a segurança, a confiança e a aproximação com o/a professor/a influenciam na forma como os/as estudantes realizam a atividade, nos leva a perceber que o/a professor/a também exerce um papel ativo.

Embora a ação cognitiva de resolver as questões de uma prova ou de outra atividade avaliativa seja do/a estudante, o/a professor/a não pode ser apartado deste momento, constituindo-se uma oportunidade única de observação deles/delas, quando são desafiados cognitivamente por uma atividade.

É importante a observação da postura que o/a estudante assume ao ser desafiado cognitivamente por uma questão, das suas expressões, do tempo gasto na resolução, do grau de compreensão e do envolvimento com o objeto de conhecimento. É o professor/a que conhece o/a estudante e que possui os elementos para interpretar a diferença de uma pergunta de quem não compreendeu o enunciado daquela que evidencia que este/esta não compreendeu o que foi trabalhado em sala de aula.

Todas as informações colhidas pelo/a professor/a ao longo da aplicação da avaliação permitem a ele/ela construir um olhar mais apurado no momento da correção e análise dos resultados. Ou seja, a correção não deve ser feita apenas em cima do certo ou errado, pois mesmo uma resposta errada revela as dificuldades que precisam ser trabalhadas para que o erro se converta em aprendizagem. E mais, os resultados constatados são utilizados para um processo de replanejamento do ensino-aprendizagem, evidenciando que a avaliação da aprendizagem só faz sentido se realimentar este processo.

É interessante observarmos que o professor da Ipê Branco aponta, ainda, que o fato de a escola ter um calendário de provas não garante o compromisso dos/as estudantes em se preparar para elas. Aliás, ele descreve que após a pandemia, os/as estudantes do 6º ano ainda estão um pouco “soltos e perdidos”, não conseguindo compreender a importância da escola e a necessidade de estudar. Nas suas palavras: “temos um longo caminho a percorrer com relação a isso. Temos que ver o valor e a importância da escola. Eu vou para escola para quê?”

Esta narrativa revela que uma organização do trabalho pedagógico que reduz a avaliação da aprendizagem a uma prática de aplicar provas e atribuir notas, classificando o/a estudante em apto e não apto, em capaz e incapaz de aprender, não consegue mobilizá-los para a produção do conhecimento, criando um compromisso com a prática de estudo. Assim, o fato de ter um calendário de avaliações, por si só, não cria o envolvimento e compromisso dos/as estudantes com a sua própria aprendizagem, com o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido em parceria com o/a professor/a.

A aprendizagem escolar pressupõe que o/a estudante desenvolva uma autoimagem positiva, a crença na sua capacidade individual; que possa questionar; que possa errar ao

longo do processo; que possa experienciar vários caminhos, porque não existe apenas uma resposta para as várias indagações. Estes pressupostos são incongruentes com uma organização do trabalho pedagógico centrado na exposição verbal do/a professor/a que utiliza a prática avaliativa como momento de aferir se o/a estudante absorveu todas as informações.

Apoiadas na leitura de Vasconcellos (2014), compreendemos, pois, que a prática de elaboração de calendários de avaliações bimestrais, estabelecendo datas únicas para todas as turmas realizarem a mesma prova, conhecida como a semana de prova, é uma prática que precisa ser problematizada e revista no interior das escolas, pois não favorece a construção de uma experiência avaliativa comprometida com as aprendizagens dos /as estudantes.

Entretanto, sabemos que o processo de mudança de práticas que fazem parte da organização do trabalho pedagógico na escola não é fácil de ocorrer, pois tais práticas estão reificadas na cultura escolar.

A transformação das práticas requer um trabalho de construção de uma práxis-avaliativa. Ou seja, é preciso olhar para a prática efetivada, examiná-la, desvelar a teoria que a sustenta, compreendendo o porquê de os/as profissionais realizarem determinadas ações. Neste processo, é necessário buscar novos referenciais teóricos, novas bases que alimentem não apenas a problematização da realidade, mas que apontem novas possibilidades de ação. Nesse sentido, o movimento de ação-reflexão-ação poderá possibilitar ao coletivo escolar enxergar possibilidades, novos caminhos para a construção de uma nova prática avaliativa.

Como destaca Vasconcellos (2014), acreditamos que a mudança não se dá de forma repentina, mas por aproximações sucessivas que permitam a transformação da prática avaliativa. “Novas ideias abrem possibilidades de mudança, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática” (Vasconcellos, 2014, p. 65).

Por último, convém destacar que não apenas a prática de elaboração de calendário de provas precisa ser problematizada, mas o próprio calendário letivo das escolas inseridas em território rural. Estas escolas se inserem em um contexto ambiental, econômico e social bastante específico, que requisita um olhar diferenciado, voltado para a sua realidade, como destaca o depoimento da diretora da Ipê Branco.

Nós até seguimos um calendário de provas, mas temos muitos casos dos meninos que precisam fazer a prova antecipadamente. Eu vou te dar um

exemplo: os pais trabalham nas granjas na usina de álcool, nos laranjais e, quando começa a chuva, as empresas dão férias coletivas para essas pessoas. Eles moram naquele lugar cedido pelo patrão, pelo fazendeiro, pelo dono daquela grande produção. Então eles migram para outros lugares em busca de trabalho. A gente sempre deixa as provas com antecedência prontas. Começou a atolar demais por causa da chuva, começou a chover muito, identificamos que o menino está faltoso a gente já vai antecipando algumas provas. Os pais, a própria comunidade começa a pedir. Não é porque eles queiram entrar de férias, como acontece na cidade. É pela realidade mesmo do campo. Então a gente já deixa esse movimento organizado. Começou dezembro, o pai que procura a escola nós já temos algumas estratégias para esse menino não sair prejudicado, para ele não perder o ano. Nós temos esse cuidado com o estudante (D-Ipê Verde).

Certamente esta não é a única escola que vivencia as questões de rotatividade dos/as estudantes em função da migração para outras áreas ou cidades, acompanhando seus pai e mãe na busca de emprego, de condições para sobrevivência. Também não é a única que percebe que não adianta deixar as provas para o final do último bimestre, porque as condições climáticas impedem a presença dos/as estudantes na escola (Molina, 2012; Caldart, 2022).

Entretanto, não se percebe uma linha de ação comum entre essas escolas no enfrentamento dessa realidade. Parece-nos que fica mais sob a responsabilidade da própria escola e do grupo de profissionais encontrar “estratégias” para não prejudicar o/a estudante. Assim, indagamos: dentre o conjunto das diretrizes curriculares para a construção da escola do campo, o que efetivamente tem sido observado nas escolas que participam da rede municipal de ensino de Uberlândia? Essa reflexão se faz necessária, pois sem um aporte de políticas públicas locais que fomentem a construção da escola do campo, aquelas inseridas em territórios rurais continuarão a reproduzirem o paradigma da educação rural em nossa cidade (Molina, 2012).

7.1.5 O Conselho de Classe

Entendemos, como assume Dalben (2004), que o conselho de classe constitui um espaço privilegiado de organização do trabalho pedagógico, por se tratar de um colegiado que permite a instalação de processos coletivos de reflexão sobre a prática pedagógica, sendo capaz de intensificar os processos de construção democrática do PPP de cada escola.

Segundo Dalben (2004):

O Conselho de Classe é um órgão colegiado, presente na organização da escola, o qual reúne periodicamente os vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, supervisores e orientadores educacionais, para refletirem conjuntamente e avaliarem o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos. Há algumas características básicas que o tornam diferente dos demais órgãos colegiados, conferindo-lhe especial importância no que tange ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. São elas: a forma de participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico; a organização interdisciplinar; a centralidade da avaliação escolar como foco de trabalho da instância (Dalben, 2004, p. 31).

A participação direta dos/as professores/as na reunião possibilita que todos/as possam se manifestar sobre o desenvolvimento dos/as estudantes/turmas que estão sendo avaliados/as. Ao discutirem os processos e resultados da aprendizagem, os/as diferentes profissionais envolvidos/as podem desenvolver uma prática avaliativa coletiva, que revela muito da cultura instalada. Esses momentos de reflexão/avaliação coletiva podem impulsionar a transformação das práticas pedagógica, constituindo-se em um espaço formativo singular para os/as professores/as e para a equipe gestora. Assim, o conselho de classe pode vir a ser um espaço privilegiado de práticas de avaliação da escola (Dalben, 2004).

Uma das características essenciais do conselho de classe é o fato de se constituir em um espaço interdisciplinar de estudo e decisões relativas à organização do trabalho pedagógico. Desta forma, aspectos como: definição de objetivos, metodologias, seleção de conteúdo, projetos, critérios e instrumentos de avaliação, revisão curricular, dentre outros, são temas pertinentes e necessários de serem abordados nas reuniões do conselho de classe (Dalben, 2004).

Outra característica fundamental é foco do conselho de classe: a avaliação da aprendizagem dos/as estudantes. Assim, ele se constituiu em espaço privilegiado para a reflexão em torno das aprendizagens dos/as estudantes, permitindo problematizar as necessidades de aprendizagem da turma, identificar estudantes que necessitam de atenção diferenciada, bem como para a proposição de propostas de trabalho. Esta característica central permite não apenas acompanhar os percursos de aprendizagem dos/as estudantes, mas também avaliar a prática pedagógica desenvolvida como um todo e em cada disciplina, possibilitando uma reflexão crítica e coletiva sobre o trabalho pedagógico da escola (Dalben, 2004).

Conforme destaca Dalben (2004), o conselho de classe necessita acontecer sistematicamente na rotina escolar, sendo previsto no calendário escolar. Esta previsão facilita o processo de organização do encontro e favorece a participação dos/as professores/as.

A forma de organização da reunião depende do ano de escolarização em que os/as docentes atuam. Normalmente, no primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano), dada a natureza polivalente da docência, os professores/as são agrupados por anos de escolaridades ou ainda por ciclos da aprendizagem, reunindo os/as professores/as que trabalham diretamente com turmas de alfabetização (1º ao 3º ano) e aqueles/as que trabalham com aquelas voltadas para consolidação da alfabetização (4º e 5º anos). Já na segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano), os/as professores/as das diferentes disciplinas de uma mesma turma participam juntos, discutindo os processos de ensino-aprendizagem vivenciados com os/as estudantes do ano escolar que está sendo avaliado.

Além disso, dependendo do objetivo que se pretenda alcançar com a realização do conselho, o encontro assumirá contornos específicos, sendo fundamental a participação da gestão escolar (diretores/as e coordenadores/as pedagógicos) para mediar as discussões e proposições, cuidando do registro escrito das decisões tomadas pelo coletivo de profissionais.

Como bem destaca Dalben (2004), na realização do conselho de classe, a instituição deve buscar instalar um processo de reflexão/avaliação da prática pedagógica, possibilitando aos/as professores/as analisarem não apenas suas concepções de escola, ensino, aprendizagem, avaliação, dentre outras, mas também as próprias condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. É pertinente lembrar que a ideia original dos conselhos de classe remete à necessidade de criar um espaço de trabalho coletivo que possam aglutinar as diferentes visões e análises dos/as profissionais e onde as pessoas participantes possam encontrar caminhos para intervir nos processos pedagógicos. Trata-se de um espaço deliberativo com foco no pedagógico, uma instância de decisões políticas.

Visando aprofundar nosso olhar sobre a prática avaliativa das instituições, indagamos aos/as participantes da nossa pesquisa sobre o conselho de classe, solicitando que nos contasse como ele se estrutura e qual a sua importância na organização do trabalho pedagógico da escola. Nossa intenção era conhecer como este espaço se configura e o que de fato as escolas fazem com os resultados das aprendizagens.

Nas narrativas dos/as diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as é explicitada a existência deste espaço/tempo de trabalho coletivo dentro das escolas e a importância dele. Entretanto, os excertos de falas indicam que esse órgão colegiado não tem conseguido alterar as práticas avaliativas, constituindo-se muito mais em uma ação burocrática do que em um espaço de reflexão sobre o ensino-aprendizagem-avaliação.

Os depoimentos que se seguem exemplificam a percepção que os/as diferentes profissionais possuem sobre o conselho de classe:

O conselho de classe é realizado ao final de cada bimestre, entre a equipe de professores, analista e direção. Nele, são apresentados os alunos que não atingiram a média mínima e quais os possíveis motivos. Então, definimos quais medidas serão tomadas. Através do conselho, onde estão todos os professores do aluno, é possível saber se a dificuldade é pontual, se é global, se é uma questão que deve ser encaminhada para acompanhamento com outros profissionais, tipo psicólogo ou conselho tutelar. Acredito que seja importante essa reunião para sabermos se os alunos estão conseguindo aprender de forma satisfatória e definir onde cada professor pode melhorar também. O objetivo principal é entender onde o aluno precisa melhorar e de que forma a escola pode ajudá-lo (D-Ipê Amarelo).

Olha, esse ano nós já vamos realizar o Conselho de Classe, só que eu acredito que ele não vai ter a função real dele, porque a forma que nós, que a comunidade escolar está encarando, é, aprovação e reprovação. Eu acho que esta forma de entender a função do conselho é muito crua, muito distante da realidade (D-Ipê Roxo).

A gente realiza o conselho de classe nas datas que são determinadas. Nós temos um instrumental em que tentamos pensar dentro dos grupos o que poderíamos fazer, principalmente com aqueles alunos que estão com muitas dificuldades nas disciplinas. Acho que é um momento necessário, mas que precisava ser até melhor, maior, com mais tempo. Às vezes, nós vemos uma determinada criança que está ali todo dia e que apresenta dificuldades e que nós precisamos ver o que fazer para contribuir com a melhoria no seu processo, mas muitas vezes não conseguimos. Eu acho que ele é crucial, sabe, para a melhoria do processo, mas eu acho que a efetividade dele precisa ser melhorada (D-Ipê Azul).

Observam-se nesses depoimentos alguns dados interessantes. Os/as diretores/as são unânimes em reconhecer a importância do conselho de classe como uma instância que permite refletir sobre os resultados do processo de ensino-aprendizagem e confirmam a realização desse momento em datas previstas na organização da escola.

Entretanto, na prática evidencia que o mesmo se centra na discussão sobre estudantes que “não atingiram a média mínima e quais os possíveis motivos”, (D-Ipê Amarelo), assumindo a função política de legitimar a “aprovação e reprovação” (D-Ipê Roxo) dos/as estudantes, o que faz com que este espaço não cumpra com a sua real função.

A necessidade de ter um conselho mais propositivo e deliberativo, com mais “efetividade”, é destacada pela diretora da escola Ipê Azul, que menciona a necessidade de ampliação do tempo para que de fato possa se pensar nas dificuldades dos/as estudantes. “Às vezes, nós vemos uma determinada criança que está ali todo dia e que apresenta dificuldades e nós precisamos ver o que fazer para contribuir com a melhoria no seu processo, mas muitas vezes não conseguimos” (D-Ipê Azul).

Assim, observamos uma contradição entre o objetivo do conselho que é anunciado na fala: “o objetivo principal é entender onde o aluno precisa melhorar e de que forma a escola pode berludá-lo” (D-Ipê Amarelo), e o que de fato é concretizado nas diferentes instituições escolares.

Um outro depoimento de uma coordenadora pedagógica exemplifica o quanto a escola ainda reduz a compreensão da prática avaliativa à realização de provas e o papel do conselho de classe a identificar quem são os/as estudantes que não se saíram bem, ou seja, que não alcançaram média em cada disciplina. Esta é uma prática tão recorrente nas escolas de ensino fundamental que leva a coordenadora considerar “interessante” o fato do/a professor/a saber sobre o desenvolvimento do/a estudante, ainda que ele/ela não tivesse aplicado provas no período da pandemia.

No período da pandemia nós já organizamos dois Conselhos de Classe. É, assim, interessante de ver que, por mais que não teve prova, que o professor está acostumado, mas eles sabiam: “não, esse aluno aqui não fez tal PET, mas vou correr atrás, nós vamos fazer a buscar ativa”, “se ele não pôde fazer formulário, a gente vai tentar fornecer a versão impressa”. Sabe, esse movimento, assim, de preocupar com o aluno e ver por que que ele não fez? A gente fez, o Conselho conversou de cada aluno, se tinha feito com um professor ou com outro, não (CP-Ipê Rosa).

De acordo com as ideias de Dalben (2004), o conselho de classe, como uma instância coletiva de avaliação, reflete as concepções de ensino e aprendizagem dos profissionais envolvidos, bem como as limitações e contradições do modelo escolar vivenciado. Na estrutura escolar tradicional, marcada pela divisão do trabalho pedagógico e fragmentação dos componentes curriculares, o conselho de classe normalmente tem se

constituído em uma reunião de professores/as e gestores/as, cujo foco tem sido a análise quantitativa e superficial dos resultados alcançados pelos estudantes/as, apresentando uma fotografia das turmas.

Consideramos que as escolas públicas realizaram um importante papel para mitigar as consequências da pandemia da Covid-19 na educação escolar, atuando em contexto extremamente adverso. Entretanto, sem desconsiderar esse esforço, parece-nos que na dinâmica de realização do conselho de classe neste contexto, a escola não superou a perspectiva da constatação, limitando-se a identificar quem fez ou não fez o Plano de Estudo Tutorado (PET) e a traçar estratégias para que a atividade fosse realizada.

Isto nos leva a questionar: esse momento não poderia constituir-se em um espaço de leitura e reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida? De análise de como estava ocorrendo a aprendizagem dos/as estudantes? De como os/as professores/as poderiam atuar para mediar essa construção? Não seria esta uma oportunidade singular para um diálogo interdisciplinar sobre como realizar a avaliação da aprendizagem sem utilizar a prova?

Com essas indagações desejamos apenas destacar que, dependendo do posicionamento dos/as profissionais, o conselho pode se constituir em um espaço democrático de análise crítica das interações pedagógicas realizadas pelos/as professores/as e gestores/as da escola, contribuindo para a discussão permanente do PPP, em especial, sobre como pensam e praticam a avaliação da aprendizagem. Ou apenas constituir-se em momentos de reificar as relações autoritárias e excludentes quando se limita a avaliar apenas o/a estudante. Isso fica evidente ao constatar quem alcançou a média, quem fez ou não fez as atividades e quem tem dificuldades para aprender, sendo palco de julgamentos discriminatórios por parte dos/das profissionais envolvidos (Dalben, 2004).

Com base nessas análises, observamos uma contradição. Embora o conselho de classe esteja incorporado aos fazeres da escola, sendo contemplado na organização do trabalho pedagógico das escolas pesquisadas, não identificamos nos diferentes depoimentos elementos que evidenciam que este espaço seja utilizado para a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição.

Os depoimentos de três professores/as ilustram as configurações que o conselho de classe assume e as incongruências quando se propõe a construir uma prática avaliativa de caráter formativo e emancipatória.

Eu gosto muito de participar do conselho de classe, mas tem professor que não gosta. Só que acho que o conselho feito em um momento não muito oportuno, porque é feito lá no final, quando as questões já aconteceram. Às vezes, o que eu preciso é falar alguma coisa sobre o Pedro com os outros professores, porque somos professores do mesmo aluno. Só que vou falar só lá no Conselho, quando tudo já aconteceu, quando eu poderia ter feito alguma coisa, alguma intervenção ou algum colega, nós poderíamos ter pensado alguma coisa junto. Três preciosos meses, meses já se passaram. Então, eu acho que esse Conselho feito no final, ele é deslocado. Eu acho que ele teria que ser pensado antes, no processo. No final é positivo? É. A gente faz um balanço de tudo que foi feito e planeja ações futuras. Nesse sentido ele contribuiu com planejamento. Mas, ele deveria ser feito ao longo do processo para que a gente possa ter uma avaliação desse aluno (P-Ipê Amarelo).

Então, é no Conselho de Classe que a gente tem uma visão ampla de cada aluno. Eu gosto muito do Conselho de Classe porque é o momento em que os professores se reúnem, a parte pedagógica se reúne inclusive com a direção. E como nós temos pouco tempo para fazer esse diálogo dentro da escola, acho que aquele momento extremamente importante. Naquele momento, na conversa que temos com outros professores ficamos sabendo das dificuldades de cada aluno. Porque, assim, o aluno foi empurrado até chegar no 6º ao 9º e não sabe nada. Não sabe ler, não sabe escrever. A gente, quando pega esses alunos, a gente já avisa: “Olha, não sabe ler, não sabe escrever”, mas está no 7º ano, está no 8º ano. E é dentro do Conselho de Classe tudo isso fica mais aflorado, porque é a hora que todo mundo verbaliza. Todo professor fala da deficiência. “Olha, ele tem dificuldade nisso, ele tem dificuldade naquilo”. A gente até pensa em meios para ajudar aqueles alunos, só que a escola, enquanto instituição, concretamente não recupera. Por exemplo, lá na escola não tem uma pessoa, que poderia ser no contraturno, para dar um reforço para estes alunos com dificuldades. Eu acho que, principalmente na zona rural, que chegam mais alunos, com deficiências de conhecimento, deveria ter um reforço para esses alunos. Só que aí, os programas que teriam que ser realizados, eu acho que não são (P-Ipê Azul).

Embora as professoras das escolas Ipê Amarelo e Ipê azul legitimem a importância do conselho de classe e destaquem o gosto em participar desse momento, apontam pontos importantes para nossa reflexão, indicando que a construção de uma prática avaliativa coletiva que se comprometa com as aprendizagens dos/das estudantes requer a existência de condições concretas de trabalho.

A fala da professora da escola Ipê Azul destaca o pouco tempo que a instituição escolar possui para promover o diálogo, a troca entre os/as professores/as. Por sua vez, a docente da escola Ipê Amarelo enfatiza que o conselho é realizado em momentos de finalização, sendo deslocado do processo da aprendizagem. Quando os/as professores/as têm a oportunidade de falar sobre o desenvolvimento dos/as estudantes, “três preciosos meses já se passaram”.

Denunciam, portanto, que esta prática avaliativa coletiva necessita ser realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem, pois não faz sentido realizar o conselho de forma pontual nos fechamentos dos bimestres, quando não há mais possibilidade de intervenção por parte do/a professor/a. Acima de tudo, este movimento necessita superar a prática de constatação das dificuldades e até de algumas trocas entre professores/as, e avançar no sentido de concretizar uma ação que de fato apoie os/as estudantes e professores/as no processo de aprendizagem.

Evidenciam, portanto, que a realização de um verdadeiro conselho de classe implica tempo previsto na organização geral da escola e dentro da carga horária de trabalho dos/as envolvidos. Tempo para o encontro, tempo para a partilha das dificuldades e das alegrias, das conquistas. Tempo para refletir sobre a prática pedagógica, para identificar as concepções e valores que estão sustentando as práticas avaliativas. Tempo para desconstruir a prática, já reificada de uma cultura escolar tradicional. Tempo para construir coletivamente novas caminhos para ensinar-aprender-avaliar no cotidiano escolar.

Nas escolas pesquisadas, os conselhos de classe, em geral, são realizados em sábados escolares, previstos em calendário escolar da rede municipal de ensino após o fechamento dos diferentes bimestres. Este é o único espaço de trabalho coletivo da escola, e que nem sempre todos/as profissionais comparecem, após terem uma jornada de trabalho exaustiva na semana, pois dobram turnos em diferentes escolas.

Trata-se de um tempo que nem sempre possui qualidade, pois para além do cansaço físico e mental dos/as participantes, ainda necessita ser dividido com uma série de discussões e decisões que permeiam o cotidiano escolar. Na prática, o conselho de classe não ultrapassa a fase da constatação, pois não se torna deliberativo, propositivo, já que a escola não encontra meios de recuperar a aprendizagem dos/ das estudantes, conforme denunciou a professora da escola Ipê Azul.

Assim, as condições concretas para a realização do conselho não se limitam à existência de uma data no calendário escolar, mas essencialmente a um tempo/espaço com qualidade, bem como recursos para desenvolver as ações elencadas pelos/as profissionais, sejam eles recursos humanos ou materiais.

Para além disso, é imprescindível a presença de lideranças democráticas dentro da escola, profissionais que consigam gestar e mediar as interações humanas durante a realização do conselho, gestores/as que provoquem a reflexão sobre a prática pedagógica, sobre a prática avaliativa e que se desejem construir naquele espaço educativo.

Profissionais que estejam em condições de ressignificar o conselho de classe, para que ele não se torne um espaço de legitimação da exclusão e da discriminação, como desabafa a professora da Ipê Rosa:

Eu acho que Conselho de Classe é um negócio que não precisava. Por quê? Porque ele não muda, nunca mudou a prática pedagógica de ninguém. Nunca foi sugerido qualquer mudança. Sabe? Inclusive, tinha que mudar o nome. Eu acho que a gente precisa, sim, fazer uma reunião para tratar de assuntos do tipo: como nós vamos agir em comum? Do tipo: “olha aquela turma lá precisa de uma condução assim e assim”. Isso talvez seria Conselho de Classe. Mas hoje ele não é feito dessa forma. Ele é feito para a gente dizer assim: “Fulano é assim. Ciclano é assim”. Para a gente fazer um julgamento do menino. E, isso não é legal (P-Ipê Rosa).

O depoimento desta professora denuncia uma prática inadequada do conselho de classe e nos indica a necessidade de um espaço tempo de trabalho coletivo dentro da instituição, onde professores/as e equipe gestora possam deliberar sobre o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido. Este é o sentido originário do conselho de classe, este é o seu papel dentro das escolas.

Entretanto, como nos adverte Dalben (2004),

O processo pedagógico é amplo e complexo. As características de cotidianidade estão postas e merecem atenção dos profissionais. Muitos têm consciência disso e se apegam ao Conselho, buscando amarrar suas questões nesta perspectiva. Os professores falam em “contar casos”, falam em flashes, “em carga de sala de aula”, “em descobrir “cosias a mai–” - tudo isto se apresenta aos olhos dos profissionais como significativo, como detalhes individuais que possuem características de totalidade diante do processo pedagógico na sua essência. São aspectos que podem definir condutas e implementar decisões coletivas, segundo rumos estabelecidos pela concepção predominante no grupo. Entretanto, as condições objetivas postas pela prática impedem que o processo de integração orgânica aconteça, dificultando a elaboração de propostas pedagógicas, de planejamentos comuns e articulados (Dalben, 2004, p. 49-50).

Neste sentido, é importante destacarmos que sem condições concretas para o trabalho coletivo, a transformação das práticas avaliativas dentro da escola fica condicionado a busca individual de alguns/as profissionais que se comprometem com a problematização da prática pedagógica e que tentam construir formas diferenciadas de avaliar seus/suas estudantes, propondo práticas mais humanas e reflexivas. Entretanto, estas experiências isoladas, embora sejam carregadas boa intenção e de uma certa

dosagem de esperança, não chegam a alterar a prática avaliativa da instituição, pois o fazer dos/as professores/as é diretamente impactado pela lógica de organização do trabalho pedagógico na escola como um todo, com uma instituição que está culturalmente organizada de forma tradicional, funcionalista e baseada na divisão do trabalho.

As narrativas sobre o conselho de classe indicam-nos a importância da formação permanente e da ajuda para que docentes compreendem o papel do conselho de classe como uma das possibilidades de promover uma outra prática avaliativa, mas sem deixar de compreender a limitação da escola capitalista.

Desta forma, acreditamos que a participação da equipe gestora na prática avaliativa da instituição é fundamental. É necessário um grande esforço para construir práticas de participação democráticas dentro da escola, mobilizando o coletivo escolar para que possam compreender que participar é muito mais do que cumprir atribuições dentro de uma escola (Dalben, 2004).

7.1.6 A participação dos/as gestores/as na prática avaliativa

Vasconcellos (2013) aponta que sem um clima de confiança em que se estabeleça o autêntico diálogo, é pouco provável que os/as gestores/as consigam mediar o fazer docente em busca da transformação das práticas avaliativas. Para tal, é imprescindível o acolhimento ao/à professor/a sem julgamentos prévios, a fim de identificar a suas demandas formativas.

A direção deve ser a expressão viva do projeto assumido coletivamente, mas a todo momento ameaçado pela lógica desumana instalada na sociedade. Para favorecer a mudança da avaliação, o papel da equipe é basicamente, o de mediação. Para que a mediação possa se dar é preciso criar um ambiente de confiança, fundado numa ética libertadora e no autêntico diálogo (Vasconcellos, 2^a13a, p. 202).

Assim, os/as gestores/as necessitam atuar como uma espécie de “catalisador na reação química: estar junto, mas não fazer pelo outro” (Vasconcellos, 2^a13a, p. 203). É neste movimento de aproximação e de respeito à prática do/a outro/a que é possível ajudar o/a professor/a a perceber as contradições da sua prática avaliativa e trabalhar a perspectiva de mudança como um processo que será construído coletivamente. Neste caso, é fundamental que os/as gestores/as acompanhem a caminhada com os/as

professores/as e apontem caminhos alternativos, forneçam subsídios que auxiliem na (re)construção das práticas (Vasconcellos, 2^a13a).

Partindo dessa visão, buscamos compreender o papel que os/as gestores/as desenvolvem nas escolas participantes da pesquisa por meio da indagação: qual a função do/a diretor/a e do/a coordenador/a pedagógico/a na realização da prática avaliativa da escola?

Ao analisarmos as narrativas, identificamos a ausência de objetividade por parte dos/as diretores/as e coordenadores/as pedagógicos/as, evidenciando a falta de clareza das suas funções relacionadas à avaliação e uma forte tendência dos/as gestores/as em discutir a avaliação da aprendizagem como se esta fosse uma responsabilidade, uma função apenas do/a professor/a no cotidiano da escola.

Dentre os seis diretores/as entrevistados, apenas a diretora da escola Ipê Verde e o diretor da escola Ipê amarelo responderam ao questionamento com clareza e riqueza de informações:

O meu papel enquanto diretora dentro da Escola é sempre fazer essa reflexão com o grupo. Então sempre que eu tenho essas oportunidades pedagógicas de encontro com o grupo nos dias escolares realizo esses movimentos de reflexão. Inclusive, esses movimentos acontecem por meio da avaliação do PPP. É assim que conseguimos perceber junto com os professores onde que precisamos fazer uma formação. E isso é excelente, entende? É na própria avaliação para com o aluno e a sua própria autoavaliação é que nós percebemos, o professor percebe aonde ele, aonde a nossa escola precisa de uma formação continuada específica para poder caminhar e ter resultados de aprendizagem mais significativos (D-Ipê Verde).

Chama-nos a atenção o fato de a diretora ter clareza de que seu papel é de uma líder que provoca a reflexão junto ao grupo, a fim de identificar coletivamente as demandas formativas da equipe, ou seja, o que os profissionais, o que o grupo precisa compreender, pesquisar, estudar no processo de construção da práxis-avaliativa da escola. Ela demonstra saber que nenhuma mudança de prática acontece por meio de imposições ou determinações, mas que é fruto de um processo de reflexão e ação permanentes que demanda uma “formação continuada específica para poder caminhar e ter resultados de aprendizagem mais significativos” (D-Ipê Verde).

Por sua vez, o diretor da escola Ipê amarelo comprehende que a sua interferência no processo avaliativo é muito pequena.

No papel de gestor, minha interferência no processo avaliativo é muito pequena. Mas, apesar de não acompanhar de perto todo o processo de construção das avaliações, eu tomo conhecimento de todos os resultados. Quando eles são ruins, no coletivo de uma sala, por exemplo, nós discutimos com o professor as estratégias que ele adotou, propomos adequações e verificamos quais medidas podemos tomar para melhorar a forma como a avaliação será aplicada. Quando os resultados são bons, ainda assim, discutimos todo o processo, porque pode ser que a avaliação esteja sendo realizada de forma superficial, não servindo para qualificar se o aluno está conseguindo ou não reter o aprendizado (D-Ipê Amarelo).

Nesta narrativa, o diretor evidencia que não participa diretamente do processo avaliativo, pois sua ação se volta para o acompanhamento dos resultados alcançados de um modo geral. Quando necessário, analisa os resultados de algumas turmas específicas, problematizando-os com os/as professores/as e propondo alternativas não para o processo de aprendizagem, mas para o resultado em si.

Interessante observamos que o foco da ação do diretor não parece ser no processo de aprendizagem, mas nos resultados da avaliação. Há uma preocupação explícita com eles, tanto que, quando o resultado de uma turma não é bom, ele problematiza os/as professores/as, propondo alternativas para melhorar a “forma com que a avaliação será aplicada”. Quando uma turma apresenta um bom resultado, ele também problematiza e discute com os/as professores/as, pois talvez o instrumento da avaliação pode não ter sido adequado. “Pode ser que a avaliação esteja sendo realizada de forma superficial, não servindo para qualificar se o aluno está conseguindo ou não reter o aprendizado” (D-Ipê Amarelo).

O que está na base dessa ação do diretor é a própria concepção de avaliação classificatória de natureza quantitativa e que impõe nas escolas, fazendo com que também os/as diretoras sejam cobradas/os pelos resultados alcançados por parte dos órgãos gestores superiores. Assim, nessa lógica hierarquizada, há uma espécie de treino para que todas as pessoas envolvidas com o fazer pedagógico focalizem os resultados, os quais são expressos em uma nota, que pretende dizer sobre a qualidade do processo vivenciado.

Como tarefa a ser cumprida para prever e manipular, a avaliação quantitativa expressa no âmbito escolar, a epistemologia positivista que conduz uma metodologia em que a manipulação dos dados tem prioridade sobre a compreensão do processo. Os instrumentos usados precisam ser de simples manuseio e permitir a apreensão objetiva e neutra do conhecimento. Encontramos na avaliação escolar, a prática

do exame, que reduz a riqueza e complexidade dos processos de aprendizagem e de ensino, das relações sociais nas quais as relações pedagógicas se constituem e dos sujeitos que aprendem e que ensinam como a materialização da concepção positiva de conhecimento (Esteban, 2003, p. 16).

Acreditamos que os/as gestores/as necessitam, sim, acompanhar o resultado das avaliações, pois esta é uma das ações importantes no conjunto das suas atribuições, mas fundamental é acompanhar os processos. A nota em si não expressa muita coisa; é apenas um indicador que precisa ser contextualizado e analisado buscando compreender o que está por trás desta, ou seja, quais foram as aprendizagens construídas e como elas se articularão na promoção de uma educação de qualidade.

Assim, julgar de forma superficial se o/a professor/a aplicou ou não a avaliação de forma correta ou ainda se o instrumento de avaliação foi adequadamente elaborado é uma ação insuficiente no contexto de uma gestão democrática. É necessário ir além, identificando as causas da não aprendizagem dos/as estudantes e traçar um plano de ação coletivo, propondo medidas concretas para que haja transformação nas condições de aprendizagem oferecidas dentro da instituição.

Segundo Vasconcellos (2013), a construção de uma práxis-avaliativa transformadora requer um árduo trabalho coletivo com toda a equipe pedagógica da instituição. Neste sentido, os/as gestores/as necessitam ter uma atitude propositiva, atuando como mediadores/as das práticas docentes. Para mediar é fundamental a capacidade de acolher, problematizar e provocar avanços na prática, apoiando e subsidiando a construção de novos caminhos metodológicos, os quais devem ser coerentes com o PPP da instituição.

Neste movimento, a figura de um/a profissional que exerce a coordenação pedagógica na instituição é fundamental. Sua atuação requer uma capacidade de diálogo e de interação, a fim de que os/as professores/as se sintam confiantes para compartilhar dúvidas, dificuldades e ideias, revelando suas práticas.

O planejamento e os movimentos de formação dos professores para uma melhor prática docente precisam ser equacionados pelo(a) coordenador(a) pedagógico-educacional, mediante a construção de uma interlocução participada, de uma ampliação da comunicação entre os educadores da unidade escolar, enfrentando juntos — solidária e confiante — tanto o caminho das dificuldades e dos obstáculos como o das descobertas e da construção de respostas aos desafios da prática cotidiana, sejam eles da ordem da ciência e do conhecimento, sejam eles da ordem das relações e dos afetos. Embora aparentemente

um pleonัsmo, a ideia de interlocu莽茫o participada visa lembrar ao coordenador que sua fala com o outro, especialmente o professor, implica ouvi-lo, dialogar com ele, olhar um nos olhos do outro, com aten莽茫o, cuidado, predisposi莽茫o para o atendimento m锚tuo (Placco, 2006, p. 53).

Nas escolas participantes da pesquisa, essa fun莽茫o 芦 prevista para o/a coordenador/a pedag芒gico/a, profissional respons谩vel por acompanhar, problematizar e construir de forma compartilhada proposi莽茫es que auxiliem na transforma莽茫o das pr谩ticas avaliativas da institui莽茫o.

Entretanto, na an谩lise das entrevistas aparecem falas apenas no sentido de que o papel do/a coordenador/a seria apenas o de orientar os/as professores/as na condu莽茫o das pr谩ticas avaliativas, como expressa a coordenadora da Ip茅 Rosa: “a minha rela莽茫o direta com a avalia莽茫o 芦 com o professor. 芦 orientar para que ele avalie de outras formas de acordo com a realidade da turma”.

Na sua fala, a coordenadora pedag芒gica n茫o descreve como realiza a media莽茫o, que pr谩ticas desenvolve para orientar esses/as professores/as. Conhecer como essas profissionais v茫m desenvolvendo a media莽茫o nas pr谩ticas docentes 芦 extremamente rico para impulsionar a constru莽茫o das pr谩xis-avaliativas.

Entretanto, extra铆mos dos depoimentos apenas dois relatos de pr谩ticas avaliativas implementadas pela coordenadora da Ip茅 Branco e do coordenador da Ip茅 Verde, os quais evidenciam a import芒ncia e a urg芒ncia desse/a profissional desempenhar a莽oes mais propositivas:

Quando eu assumi o servi莽茫o pedag芒gico da escola eu fazia um feedback com cada um dos meninos do 6º 9º ano. Por que que eu fazia esse feedback? Porque l谩 era o momento em que ele percebia qual 芦 o caminho que ele consegue assimilar o conhecimento, que ele consegue interagir, que ele consegue aprender, se ele tem um momento que 芦 direto com o professor, se 芦 audiovisual, se 芦 concreto, enfim. Ele vai se percebendo nesse caminho, vai se conhecendo e percebendo quais os caminhos que ele precisa avan莽ar, e percebe tamb茅m quando n茫o est谩 aprendendo. Eu lembro que a gente fez um processo muito interessante que 芦 a autoavalia莽茫o e ele conseguiu perceber quando ele n茫o estava levando o neg芒cio a s茅rio. Que ele mesmo na sua pr茫pria autoavalia莽茫o, ele coloca sua nota como uma nota em que ele n茫o estudou, em que ele n茫o assimilou conhecimento e que ele n茫o foi um estudante, ele foi simplesmente uma pessoa que assistiu 芦s aulas. Ent茫o isso foi um momento muito rico. Ent茫o eu acredito que a avalia莽茫o nesse sentido, ela contribui muito para o processo de ensino-aprendizagem (CP-Ip茅 Verde).

Interessante observarmos a presença de uma prática avaliativa desenvolvida pela própria coordenadora, evidenciando uma participação ativa nesse processo. É uma prática caracterizada pelo diálogo planejado que ocorre intencionalmente com os/as estudantes do 6º ao 9º ano. Consiste numa ação realizada com o propósito de provocar a autorreflexão do/a estudante sobre o processo de aprendizagem, levando-o/a a perceber o caminho que vem trilhando. Para esta profissional, a avaliação contribui para o processo de ensino e aprendizagem à medida que consegue provocar a reflexão dos/as estudantes.

Aqui observamos uma ação propositiva por parte da coordenadora pedagógica que oferece meios para participar do processo avaliativo juntamente com os/as professores/as, oferecendo-lhes informações que talvez eles/elas não tenham recolhido ao longo da sua prática avaliativa e que podem ser fundamentais para (re)planejar o processo de aprendizagem.

Entretanto, identificamos também marcas de contradição, pois ao mesmo tempo que a coordenadora rompe com uma perspectiva tradicional e autoritária, que acredita que avaliação da aprendizagem é feita apenas pelos/as professores/as e por meio da aplicação de provas, assumindo o papel de uma atriz coadjuvante, retoma o entendimento de que qualquer que seja o instrumento avaliativo, ele implica a atribuição de uma nota. Assim, a prática de autoavaliação, que tem como princípio propiciar a reflexão por parte das pessoas envolvidas, acaba sendo mais um meio para a atribuição de notas no espaço escolar.

Por sua vez, o coordenador pedagógico da Ipê Branco descreve a proposição de uma prática de avaliação com o apoio da tecnologia, sinalizando a compreensão da importância do registro descritivo para acompanhar o processo de aprendizagem dos/as estudantes.

Vou implementar uma nova forma de avaliar no próximo ano com a equipe. Eu já até comecei, mas, com a implementação, ano que vem. Eu criei, no Google Drive, uma pasta para cada sala, e aí vai ter registro de aluno por aluno lá dentro dessa pasta, para que cada professor possa entrar lá e fazer suas observações de cada aluno. Então, por exemplo, o professor está passando determinada atividade em sala de aula e observou que um determinado aluno está com dificuldade e não está conseguindo compreender aquela atividade, aquela tarefa que foi executada ali. Então, o professor pode entrar no Drive, pode entrar no arquivo, pode deixar o registro. Porque, assim, a gente consegue acompanhar o histórico, a vida do aluno de uma maneira mais prática, com acesso para todos, todo mundo da escola. Então, a gente vai ter um Google Drive compartilhado. Basicamente, vai ser um Conselho de

Classe que vai funcionar o ano todo e durante todo o período que o aluno está aqui na escola (CP-Ipê Branco).

O depoimento chama-nos a atenção por constituir-se em uma prática que, embora esteja em construção, partiu do profissional, evidenciado uma ação propositiva e um exercício de liderança importante quando se tem a intenção de provocar a construção da práxis-avaliativa. Este fragmento sinaliza a importância da construção de práticas colaborativas e coletivas no contexto da escola e a utilização de ferramentas digitais que podem auxiliar a equipe pedagógica a minimizar as dificuldades da falta de tempo para a proposição desses movimentos.

Ao incentivar os/as professores/as das diferentes disciplinas a partilharem, por meio do Google Drive, as suas observações sobre a aprendizagem do/a estudante, cria-se a possibilidade de uma ação colaborativa entre eles/elas, no sentido de compreender as dificuldades e avanços dos/as estudantes no processo. Tais registros são potentes no sentido de permitir não só a descrição da participação do/a estudante, mas especialmente por favorecer a construção de ações coletivas a partir das observações.

Acreditamos que esse trabalho colaborativo entre professores/as e o coordenador pedagógico pode ser uma rica estratégia, não apenas para encontrar caminhos que assegurem uma aprendizagem com mais qualidade para todos/as os/as estudantes, mas para construir espaços de reflexão sobre as práticas docentes.

Partimos do pressuposto de que à medida que a coordenação pedagógica, em um diálogo respeitador, calcado em uma relação de confiança mútua, vá provocando, desafiando os/as envolvidos/as com o trabalho pedagógico a refletirem sobre suas ações, construímos possibilidades de transformação do ensinar-aprender-avaliar dentro da escola. Por meio de uma avaliação crítica, ética e humana, práticas consagradas na escola podem ter sua intencionalidade revelada, incentivando os/as profissionais a construírem novas possibilidades de trabalho.

A prática de trabalho colaborativo como esta pode gerar a consciência da necessidade da formação continuada por parte de toda a equipe de profissionais sobre a temática da avaliação, a fim de compreender melhor a própria prática e ter elementos para a experimentar novas possibilidades metodológicas e construir uma nova cultura avaliativa na escola, como denunciam a diretora da Ipê Roxo e o coordenador pedagógico da Ipê Branco:

Avaliação ainda é usada para medir, para colocar uma nota no diário. A escola precisa ter tempo para discutir os resultados da avaliação. Ter um grupo de trabalho para discutir o que será feito a partir dali. A rede toda precisa amadurecer, ampliar sua concepção de avaliação. Porque permanecer as práticas de uma prova para cada matéria. Será que não conseguimos pensar diferente? Um trabalho interdisciplinar? A concepção de avaliação é algo que precisa ser trabalhado, precisa ser revisto. Principalmente agora pós pandemia (D-Ipê Azul).

A fala da diretora explicita a necessidade de romper com uma cultura de avaliação escolar em toda a rede municipal de ensino. A proposição de que a escola necessita ter um grupo de trabalho, um espaço tempo para estudar, refletir e propor alternativas para as não aprendizagens dos/as estudantes indica a compressão mais ampla acerca do sentido da avaliação da aprendizagem, evidenciando que é preciso encontrar tempo para conversar e tematizar as concepções de avaliação que sustentam o fazer docente.

Vasconcellos (2^a13a) destaca que

favorece muito a mudança quando há preocupação em levantar representações dos professores, a pesquisa da prática mesmo. Para alguns isto é perder tempo; para nós isto é fundamental, pois se não criamos condições para que os docentes possam trazer suas representações mentais prévias, suas crenças, suas teorias enraizadas, das quais em alguns casos nem eles mesmos se deram conta, elas funcionarão como obstáculo epistemológicos para o novo; ficaremos sempre jogando o discurso novo em cima do antigo, com o agravante de que o antigo está internalizado, já que há muitos anos acompanha o indivíduo. Muitas vezes precisamos criar oportunidades, usar dinâmicas que fujam do esquema verbal (Vasconcellos, 2^a13a, p. 203).

É oportuno lembrarmos que a lógica da organização escolar está fundamentada na lógica da organização da sociedade capitalista, a qual condiciona não só organização do trabalho escolar, mas a própria função que a escola desempenha. Assim, quando a diretora questiona a prática de elaboração de provas por disciplinas, ela está questionando também a organização curricular fragmentada que se fundamenta em uma visão positivista de conhecimento, na lógica hierarquizada em que alguns conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros.

Desafiar os próprios profissionais da escola a olharem para sua realidade e pensar de forma diferente, rompendo com a cultura da prova e, mais ainda, a prova por disciplinas, é desafiá-los a tematizar a avaliação classificatória, a qual coaduna com a visão de organização social capitalista.

A narrativa da diretora evidencia, pois, a importância da formação continuada desenvolvida no âmbito da própria escola como um processo que subsidia a construção da práxis-avaliativa, como também destaca o coordenador da Ipê Branco.

A avaliação realmente é um processo que tem que ser olhado com um pouco mais de cautela, com mais calma. Tem que buscar, ir atrás, estudar sobre isso, porque não dá mais para continuar com esses métodos tradicionais de apenas aplicar uma avaliação [prova], um teste físico para o aluno para a partir dali decidir o futuro dele. Porque o processo de avaliação ocorre todo dia (CP-Ipê Branco).

A compreensão da necessidade de estudo sobre a avaliação da aprendizagem apareceu de forma explícita nos depoimentos dos/as gestores/as da Ipê Verde, Ipê Azul e Ipê Branco, sendo destacada como um mecanismo que possibilitaria a superação das práticas tradicionais, classificatórias e punitivas de avaliação.

A análise das narrativas dos/as gestores/as evidencia que nem todos/as possuem clareza sobre o seu papel na construção da prática avaliativa na instituição que lideram. Assim, chamamos atenção para a importância e urgência de políticas de formação específicas para diretores/as e coordenadores/as pedagógicos que atuam nas escolas inseridas em territórios rurais em Uberlândia, a fim de que eles/elas possam se constituir em lideranças ativas no espaço escolar, fundamentados em uma gestão democráticas.

Se compete a esses profissionais mediar a construção de uma práxis-avaliativa transformadora, é urgente que as suas próprias concepções sobre avaliação sejam problematizadas, a fim de que eles possam olhar para os/as diferentes sujeitos da prática pedagógica como pessoas capazes, ricos em potencialidades. Esta compreensão, foi destacada pela diretora da Ipê Branco:

Nós teremos um grande desafio para o próximo ano⁴¹. Mas eu estou muito esperançosa no grupo de trabalho. Muito mesmo. Sabe? Porque você pode ter o desafio que for, mas, se você tem vontade, tem expectativas boas e trabalha com potencialidades porque não adianta, você falar: “ah, porque esses meninos tudo está muito fraco, está muito ruim, não, não adianta! Você vai ficar no muro de lamentação? O que que nós vamos resolver com isso? Nada. Então, tem que ter ação. Nós temos essa realidade. Qual que é a nossa realidade? Os alunos do 4º ano que não estão alfabetizados. O que que a escola vai fazer? Nós temos que fazer alguma coisa com o que nós temos, com os recursos humanos e didáticos que possuímos. Nós temos que fazer. Não importa o

⁴¹ A diretora refere-se à retomada da escolarização presencial após dois anos de fechamento das escolas em função da Covid-19, período em que foi desenvolvido o ensino remoto na rede municipal de ensino de Uberlândia por meio do Programa Escola em Casa.

problema, importa que nós temos que buscar alguma solução (D-Ipê Branco).

É admirável perceber que a diretora reconhece as dificuldades concretas da sua realidade, mas não perde a esperança no poder criativo das pessoas com as quais trabalha, chamando a atenção para as potencialidades dos seres humanos. Sua esperança é movida pelo incômodo que transcende a constatação das dificuldades e se materializa em ação: “nós temos que fazer alguma coisa com os recursos humanos e didáticos que possuímos”.

Este rico depoimento da diretora nos lembra que, para Freire (1992), a esperança é constitutiva dos seres humanos, própria e necessária aos/as educadores/as progressistas, pois não é possível lutar por transformações em nossa prática educativa sem sonhos, sem utopias. Mas, conforme afirma Freire, não é a esperança do verbo esperar e, sim, a esperança do verbo esperançar, aquela que requer ação política e consciente, requer intervenção na realidade. Como o próprio autor afirma

não quero dizer, porém, que porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração dos dados concretos, materiais, afirmado que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia (Freire, 1992, p. 5).

Na busca de apreender os passos que os/as profissionais das escolas inseridas em territórios rurais vêm dando para transformar as práticas avaliativas, passaremos a destacar os depoimentos que ilustram como o/as professores/as organizam suas práticas de avaliação na sala de aula.

7.2 A prática avaliativa na sala de aula: encontros e desencontros com a avaliação formativa

A partir de Freire (1996) e Rios (2003) compreendemos que o ensino é uma prática educativa histórica, contextualizada, política e que se desenvolve no interior de diferentes instituições de maneira informal ou formal. Quando esse fenômeno ocorre no espaço escolar, é marcado por intencionalidade, com a definição de objetivos, seleção de conteúdo, metodologias e avaliação, a fim de permitir a construção e (re)construção de conhecimento por parte de estudantes e professores/as.

Ensinar é, pois, um fenômeno social, uma totalidade concreta, determinada social e culturalmente. Um ofício que nos exige compreender as circunstâncias em que se

desenvolve, estabelecer conexões com as práticas culturais dos/as educandos/as, pesquisa e criatividade. Somente movido pela curiosidade epistemológica, o/a educador/a pode despertar o gosto pelo conhecimento, o gosto por aprender, a fim de comprometer-se com o pensar crítico, com a emancipação dos/as educando/as, com a autonomia (Freire, 1996).

Freire (1996) destaca que:

quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento* (Freire, 1996, p. 25, itálico do autor).

Nesta perspectiva, o ensino é uma prática social que só existe na dialeticidade com o aprender, pois como nos ensina Rios (2003, p. 53), “se pensamos que o ensino é um gesto de construção e reconstrução de conhecimentos e valores temos que afirmar que ele ganha significado apenas na articulação dialética com o processo de aprendizagem”. Por isso, Freire (1986) afirma que:

[...]. não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 13).

É, pois, no cotidiano da sala de aula que os/as professores/as constroem suas experiências em torno da avaliação da e para as aprendizagens, criando um jeito próprio de avaliar. São experiências que são modeladas por suas concepções sobre a avaliação e, ainda que eles/elas não tenham clareza sobre como concebem o ato de avaliar, suas ideias e concepções estão presentes, emoldurando suas práticas. Nesta perspectiva, indagamos: como a avaliação vem sendo desenvolvida no contexto da sala de aula? Temos práticas de avaliação formativa?

A análise das entrevistas com os/as professores/as evidenciou um conjunto de práticas contextualizadas, marcadas historicamente pelos/as sujeitos/as que delas participam. Práticas, que em um movimento contraditório, convivem com a cultura da prova, da nota, mas que indicam os caminhos que alguns/mas professores/as vêm trilhando na tentativa de avaliarem para incluir, para promover a aprendizagem de seus/suas estudantes.

É interessante observarmos que quando solicitados/as a narrarem as experiências com a avaliação que mais os/as marcaram, os/as professores/as destacam as atividades que aconteceram no interior de aulas que foram planejadas a partir de uma outra lógica de organização de ensino. Relatam sobre o desenvolvimento de projetos e atividades interdisciplinares, buscando a superação da fragmentação do ensino e o isolamento dos/as professores/as das diferentes disciplinas, que historicamente marca o ensino fundamental II.

Compreendemos que a utilização de alguns procedimentos diferenciados para avaliar os/as estudantes não caracteriza a presença de práticas de avaliação formativa, pois não é o procedimento utilizado que indica a presença ou não dessa forma de avaliar, mas, sim, a postura docente e como ele/ela utiliza a avaliação para acompanhar e intervir na aprendizagem, permitindo que todos/as estudantes possam aprender.

Assim, passaremos a discutir as práticas que emergiram em torno do diálogo sobre as experiências com a avaliação que mais marcaram os/as professores/as. Temos práticas de avaliação classificatória e somativas convivendo com experiências que se aproximam dos princípios da avaliação formativa, o que evidencia as possibilidades de enfrentamento à lógica excludente e autoritária da avaliação classificatória.

7.2.1 Os projetos

Tem várias experiências que me marcaram, mas eu vou citar principalmente a questão dos **projetos anuais** e, de preferência, os que são multidisciplinares. Em primeiro lugar, o que que são esses projetos anuais? Você tem um tema e você desenha esse tema. O professor desenha o tema porque você precisa oferecer ao aluno uma condução. Mas o aluno precisa ser protagonista disso. Então você tem que ter um tema para o aluno abrir o tema. Por exemplo, a questão ambiental, a fim de trabalhar os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS). Dentro desse tema você tem subtemas: como deixar o nosso entorno mais verde, como tratar esgoto, como diminuir o gasto com a luz, como diminuir gasto com a água. Então, nós pedimos para os meninos fazerem um pré-projeto, eles têm que pensar sobre o que vão fazer e aplicar na escola. Pedimos então para eles escreverem e defenderem o seu projeto. No processo, o estudante faz a pesquisa e descobre que aquele pré-projeto todo lindo não vai dar certo ali na escola. O professor já sabia, mas ele precisa deixar o aluno entender que não vai dar certo e criar outras estratégias. Os estudantes descobrem outras estratégias. “Ah, mas a gente pode, então, falar para o menino menor não deixar a torneira aberta, professora?”. “Pode. Isso você pode fazer”. “Ué, a gente pode também parar de ficar jogando água nos outros na hora do recreio, né?”. “Pode. Isso você pode fazer”. Sabe? Entender o que que está ao alcance deles para fazer. Quantos litros de água você usa enchendo a sua garrafinha e jogando no seu coleguinha? Então, eles fazem esse

cálculo. Aí eles descobrem o que são capazes de fazer. Eles descobrem quais os cálculos matemáticos que são capazes de fazer. Descobrem que são capazes de escrever. Assim, aprendem o que aquele assunto interfere no dia a dia deles. Aí a avaliação fica muito mais cheia de sentido. Vamos avaliando no processo, bimestre por bimestre, e você consegue ver a melhoria na fala da apresentação do menino e você consegue ver na sua própria disciplina o quanto que aquele menino melhorou no sentido de ler o texto. Antes, ele não queria ler o texto, agora ele entende a necessidade de ler o texto. Você consegue realmente perceber onde houve aprendizagem ou não. E, no final quando eles entregam o trabalho pronto, fazemos nova avaliação (P- Ipê Rosa).

O depoimento da professora da escola Ipê Rosa revela a preocupação com promover o protagonismo do/a estudante, com a busca de criar uma aula em que o/a estudante pense, questione, escreva, leia, pesquise, dialogue, enfim, construa a aprendizagem. Uma aula que não pertence exclusivamente a ela, mas que é desenvolvida em colaboração com outros/as professores/as, e que, portanto, rompe o tempo de cinquenta minutos e também o espaço da sala de aula. Trata-se de um movimento de ensino que concebe aula como espaço de conhecimento e sociabilidade, um espaço/tempo marcado pelo diálogo (Garcia, 1995).

No interior dessa aula, a professora percebe que “a avaliação fica muito mais cheia de sentido” (P- Ipê Rosa) porque possibilita perceber a aprendizagem que vem sendo construída pelo/a estudante. Uma avaliação que assume uma função formativa, pois é contextualizada, faz parte do processo de aprender-ensinar, permitindo aos/as educandos/as uma participação ativa. Essa avaliação utiliza-se de diferentes linguagens, a escrita, a oral, a cinestésica, uma vez que os/as estudantes necessitam não apenas elaborar o seu projeto, mas socializar a produção do conhecimento (Villas Boas, 2011; Fernandes, 2009).

Uma prática avaliativa dessa natureza só foi possível porque foi planejada e criada no contexto de uma aula marcada pela interação e pelo diálogo constante entre os/as aprendizes. Observamos, assim, que essa experiência avaliativa promoveu múltiplas aprendizagens e fez com que os/as estudantes se interessassem pela disciplina. Nas palavras da professora, “você consegue ver na sua própria disciplina o quanto que aquele menino melhorou no sentido de ler o texto. Antes, ele não queria ler o texto, agora ele entende a necessidade de ler o texto (P- Ipê Rosa).

Entretanto, sabemos que esse tipo de aula não ocorre com muita frequência em função da própria estrutura e lógica de funcionamento da escola, dos próprios objetivos

que a educação escolar assume no contexto de nossa sociedade: “conformar os estudantes ao entorno existente sem questioná-lo” (Freitas, 2010, p. 93).

A própria professora nos esclarece sobre as dificuldades e entraves para desenvolver um trabalho pedagógico dessa natureza:

Olha, tem muita coisa sim que eu gostaria de modificar na minha prática. Muita coisa. Porque, na verdade não é sempre que a gente consegue desenvolver esses projetos. Não é sempre que a escola está disponível para fazer isso. Essas coisas, mexem com a escola. Nem sempre, outros professores estão disponíveis para fazer isso e precisa ser um trabalho conjunto. Os professores não entendem que na aula o protagonismo não é dele (P- Ipê Rosa).

Freitas (2010) nos esclarece sobre as causas dessa estrutura escolar engessada, que estimula muito mais o individualismo do que a prática de trabalho coletivo, em que o/a professor/a se considera o/a ator/atriz principal da sala de aula. Na sua visão, a escola está isolada da vida, não permitindo que as contradições do seu entorno adentrem os muros escolares. Ao se isolar da vida, a escola não é capaz de ensinar aos/às estudantes a identificarem as contradições, a pensarem, a se posicionarem, a lutarem por transformações na própria realidade.

Desta forma, o trabalho escolar torna-se sem sentido. A sala de aula é marcada pela artificialidade com conteúdos e práticas de ensino que pouco dizem ao/a estudante, e que, ao invés de desenvolver a criticidade, desenvolve a subordinação. A avaliação constitui-se “um processo formal, sujeito a regras impessoais, como um mecanismo de motivar artificialmente o/a estudante aprender e a subordinar-se, já que a vida (motivador natural) ficou do lado de fora da escola” (Freitas, 2010, p. 93-94).

Entretanto, em um movimento de resistência propositiva aos objetivos sociais que a escola cumpre em nossa sociedade, a subordinação, outros/as professores/as também relataram experiências similares, evidenciando que realizar uma avaliação formativa requer mexer na forma como planejamos e organizamos a aula, na forma como a própria escola lida com o conhecimento.

Eu tenho uma turma de 7º ano, maravilhosa, na parte da manhã, que sempre compra os projetos e desenvolvem. E eu pos302berlâliá-los de forma muito positiva, porque eles encabeçam, criam, escrevem, mergulham de fato nas atividades. Então, as devolutivas são muito positivas. Eu acho que marcam as avaliações quando você vai dar a nota e pode dar a nota máxima para aquele aluno. E quando na rotina, no dia a dia, a turma consegue, assim, fazer um bom andamento. Você vê que

aquele método que você está utilizando, aquele esquema de aulas, ele está funcionando. Está fazendo a roda girar (P- Ipê Branco).

Para o professor da escola Ipê branco, ele pode “avaliar de uma maneira muito positiva” quando os/as estudantes estão empenhados no desenvolvimento do projeto. Uma metodologia, que parece ajudar a fazer “a roda girar”. Que roda seria essa? Supostamente, a roda do conhecimento, o movimento de (re)construção do conhecimento que uma aula desenvolvida a partir da metodologia de projetos pode provocar.

Na visão de Fernandes (2009), no desenvolvimento do currículo inscreve-se a necessidade de propor atividades articuladas com a vida real do/a estudante, a resolução de problemas, o trabalho em grupo, o envolvimento com projetos, construindo o engajamento do/a aprendiz no processo. Assim, “a concretização dessas recomendações exige novas formas de avaliar. Uma prática de avaliação tradicional, quase que exclusivamente baseada em testes de papel e lápis seria insuficiente e até mesmo desajustada” (Fernandes, 2009, p. 91).

É curioso notarmos o prazer que o professor relata “quando pode dar a nota máxima para o aluno”. Ainda que a atribuição de notas seja uma prática habitual nas escolas, neste caso, ela representa o resultado do processo de aprendizagem do/a estudante, pois como afirmou o professor, estes/as “encabeçam, criam, escrevem, mergulham de fato nas atividades”. Neste sentido, vale destacar a contribuição de Fernandes (2009) quando menciona que

a avaliação formativa alternativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens. Obviamente os professores terão um papel que é, ou deve ser, preponderante em aspectos como a organização e a distribuição do processo de feedback, enquanto os alunos terão uma evidente preponderância no desenvolvimento dos processos que se referem à autoavaliação e regulação de suas aprendizagens (Fernandes, 2009, p. 60).

Assim, uma avaliação para ser caracterizada como formativa tem que necessariamente oferecer um *feedback* formativo ao/à estudante ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto o/a estudante é avaliado/a, ele ou ela aprende. Ou seja, ele/a precisa saber o que se espera dele/a, o que já alcançou e o que ainda precisa aprender, um *feedback* que permite melhorar a sua participação no processo (Fernandes, 2009).

Quando na aula temos a produção de sentido e significado pelo/a estudante, a relação do/a professor/a com os conteúdos a serem ensinados e avaliados tomam outra

dimensão. Em vez de serem previamente estabelecidos, os conteúdos são elencados a partir de uma avaliação informal do processo de aprendizagem dos/as estudantes, do olhar atento da/o professor/a que acompanha o percurso da aprendizagem e, por isso, tem condições de decidir o que é importante e necessário de ser trabalhado, como tão bem ilustra o depoimento a seguir:

Eu costumo acompanhar o menino do 6º ano até ele chegar no 9º ano. E, quando eu chego no 9º ano, o conteúdo de inglês que é proposto para a gente aí na BNCC e tudo mais, é um conteúdo muito avançado para eles. Eles não conseguem. Então, eu acabo trabalhando com mais projeto, com desafios, que eu considero mais interessantes para eles. Teve um ano que trabalhei o Congado. Então, eles tinham que gravar um vídeo falando do Congado. Então, nós fizemos todo o trabalho ao longo do ano, pesquisando o que é o Congado, assistindo palestras sobre o que é o Congado, trabalhei com eles que é tradução, como que eu traduzo, os verbos, tudo. Trabalhei a elaboração do roteiro, ambientação do local onde eles iam gravar... para, no final, fazer o vídeo. E aí eles fizeram o vídeo. Aos trancos e barrancos? Sim. Não ficou maravilha, mas foi a proposta daquele ano (P-Ipê Roxo).

Destacamos neste depoimento a clara compreensão de que o trabalho pedagógico é de autoria de estudantes e professores/as, incentivando a participação do/a aluno/a: “então, nós fizemos todo o trabalho ao longo do ano” (P-Ipê Roxo). Não é apenas o/a professora que produz, que faz, mas existe uma ação conjunta que tira o/a educando/a da passividade e leva-o/a a se envolver com as múltiplas aprendizagens. Observamos, ainda, que a professora avalia que houve dificuldades no processo, que a produção dos/as estudantes não pode ser considerada maravilhosa, mas valoriza o percurso, considerando que foi “a proposta daquele ano” (P-Ipê Roxo).

Interessante destacarmos que esta professora planeja o trabalho em sala de aula a partir das necessidades de aprendizagem dos/as estudantes, não subordinando a sua prática pedagógica aos documentos curriculares oficiais.

Villas Boas (2004) lembra-nos que o trabalho pedagógico resulta da interação, da troca e do diálogo entre estudantes e professores/as.

Se assim tratarmos o ofício do aluno e com ele organizarmos o trabalho pedagógico em regime de co-responsabilidade, estaremos contribuindo para a formação do cidadão capaz de inserir-se criticamente na sociedade. Nesta perspectiva abandona-se a ideia de *transmissão de saber* por parte do *mestre* e adota-se a imagem de um *saber construído* por meio de uma atividade disciplinada, o trabalho. A escola é, pois, o local de trabalho do professor e do aluno; é o espaço onde se organizam

e desenvolvem as atividades de aprendizagem e que possibilita a criação, pelo aluno do sentimento de *pertencer* ao grupo e de ser *proprietário* daquilo que constrói (Villas Boas, 2004, 183-184, itálico da autora).

Neste sentido, quando se tenta desenvolver uma avaliação numa perspectiva formativa, ganha primazia a prática de autoavaliação pelos/as estudantes, sendo importante criarmos esta cultura no ambiente escolar.

7.2.2 A autoavaliação

As contribuições de Hadji (2001) e Villas Boas (2013) sinalizam que a autoavaliação é um componente essencial da avaliação formativa, pois permite ao/à estudante comprometer-se com a sua aprendizagem e refletir sobre o seu próprio processo (metacognição), desenvolvendo a capacidade de registrar as suas percepções.

A autoavaliação retira, pois, a centralidade dos processos avaliativos das mãos do/a professor/a e coloca o/a estudante na condição de corresponsável pela sua aprendizagem, desenvolvendo o sentimento de pertença ao ambiente da sala de aula e à produção do trabalho pedagógico.

Nesta avaliação, o/a estudante é incentivado a refletir continuamente sobre os processos cognitivos empreendidos na realização das diferentes atividades e a julgar o mérito do seu trabalho, percebendo o que falta para aprender e quais os passos deverá seguir, o que lhe permite alcançar a autorregulação na aprendizagem.

Hadji (2001, p. 101-102) destaca que a primazia concedida à autoavaliação na verdade expressa “uma dupla vontade: privilegiar a regulação da aprendizagem [...] e desenvolver atividades de metacognição”, que é compreendida pelo autor como o processo mental em que o aprendiz toma consciência da sua própria atividade cognitiva.

Ainda segundo este autor, no movimento pedagógico de regulação da aprendizagem é necessário privilegiar a autorregulação por parte do aprendiz. A compreensão desse conceito exige que façamos a diferenciação entre os conceitos de autonotação e autocontrole.

A autonotação, através da qual o aluno atribui a si mesmo uma nota ao examinar seu próprio trabalho escolar, já pode ser, é verdade a oportunidade (e o meio) de um autobalanço, por meio do qual o aluno, analisando o produto final, verifica a sua conformidade ao modelo e “mede” assim a distinção entre a sua produção e a norma. [...] Já o autocontrole, é um elemento constitutivo da ação, que traduz-se por

meio da observação continua de suas quatro principais fases (representação do objetivo, antecipação, planejamento, execução) [...] O autocontrole corresponde a uma “avaliação” continua, frequentemente, implícita, algumas vezes quase que inconsciente, da ação conduzida. [...] De algum modo é “um olhar crítico sobre o que se faz, enquanto se faz” (Hadji, 2001, p. 102, aspas do autor).

Em geral, nas escolas a prática de autoavaliação vem se resumido à atribuição de notas pelo/a próprio/a estudante com base em algum encaminhamento do/a professor/a, o que não ultrapassa a perspectiva classificatória da avaliação. Na verdade, isto se limita à autonotação, sem estimular o autocontrole. Desta forma, só podemos considerar que praticamos a autoavaliação quando buscamos “prioritariamente o desenvolvimento da autonomia do/a estudante. “Por isso, a autoavaliação como um processo de autocontrole é uma habilidade construída” [...] (Villas Boas, 2013, p. 54).

Interessante observamos que nos depoimentos dos/as professore/as entrevistados/as, a autoavaliação é mencionada por apenas uma professora e vincula-se à atribuição de notas.

Eu sinto, e não é só na minha disciplina ou só na minha prática, mas, em um sentido global mesmo que é preciso incluir esse aluno em autoavaliação. Porque eu vejo hoje o aluno não é o sujeito [dos processos avaliativos]. Ele está fora daquilo ali, tudo chega imposto para ele. Tanto, que procuro sempre **fazer autoavaliação** com eles, todos os bimestres. Eu falo para eles: “Olha, quanto você acha que você merece? De 0 a 2 ponto—” - não sei, vamos dizer assim. “Ah, eu mereço 2 porque eu estou precisando de 2 para passar de ano”. Então, assim, eu procuro colocar para eles: “Se você me falar 2, eu vou pôr 2 aqui. Eu não vou tirar a sua nota se eu estou te pedindo para fazer uma autoavaliação, eu vou colocar o que você disser. Isso aí você pode ter certeza. Mas você tem que refletir o que que você fez”. [...] Eu tenho que saber o que que vocês estão achando (P-Ipê Roxo).

Embora a professora da escola Ipê Roxo reconheça a importância de incluir o/a estudante no processo avaliativo, identificamos a limitação de vincular a aprendizagem de se autoavaliar à autonotação. Neste sentido, fica a indagação: será que a professora tem conseguido incentivar os/as estudantes a realizarem uma avaliação contínua da própria aprendizagem, desenvolvendo o autocontrole? (Hadji, 2001).

Lembramos que a autoavaliação é uma atividade de metacognição, mas que se faz necessário que os/as estudantes sejam apoiados, orientados/as pelo/a professor/a, para produzirem uma análise da sua produção, realizando um auto balanço, para além da autonotação. Em outras palavras, implica desenvolver a autorregulação da aprendizagem,

a capacidade de analisar, de refletir sobre a sua produção para aprender sempre mais, construindo assim a sua autonomia (Villas Boas, 2013).

A contribuição de Hadji (2001) sinaliza o importante papel do/a professor/a no desenvolvimento da autoavaliação. Segundo ele,

a autoavaliação opera-se em um diálogo interno alimentado pela linguagem de outro. Todo o trabalho de tomada de consciência, de distanciamento, de apreciação opera-se internamente: é o próprio sentido de uma avaliação em primeira pessoa. Mas esse trabalho não exclui o terceiro. Para que o sujeito possa “desprender-se” do objeto que constrói, e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro que vão lhe trazer uma ajuda decisiva, no sentido da decisão metacognitiva. Com a condição, todavia, de que essa fala venha apoiar a auto-regulação e não imobilizá-lo. A fala dos outros (dos pares e dos professores) deve ser uma oportunidade dada ao aluno para estender e diversificar suas competências espontâneas de auto-regulação; e não a causa de um sofrimento como pode acontecer, por exemplo quando o aluno é obrigado a uma autocrítica desestabilizante (Hadji, 2001, p. 104, aspas do autor).

Em outras palavras, é preciso incluir o/a estudante no processo de produção do conhecimento, entendendo-o como um sujeito cognoscente que precisa agir, pensar, criticar, analisar, enfim, estabelecer relações com o objeto de conhecimento de forma a (re) construí-lo. É preciso construir com o/a estudante o sentido e o significado para todas as atividades que se propõem em sala de aula, inventando, inclusive, “uma forma pela qual os educandos e educandas possam participar da avaliação” (Freire, 1996, p. 33).

Na busca de construir esse caminho, a professora da escola Ipê Branco discorre sobre uma prática simples, mas que na sua percepção tem produzido um resultado bastante significativo: o diálogo entre educador e educando, mediado por meio de questionamentos.

7.2.3 Os questionamentos

Eu avalio os meus estudantes, a cada aula, **fazendo questionamentos**. É uma coisa que eu estou incluindo muito esse ano, nesse retorno presencial após a pandemia. Eu pergunto de forma individual, porque preciso entender como o aluno está pensando. Então, estou explicando e falo assim: “fulano, o que que é isso?” Aí ele responde. Estou fazendo demais esse movimento e está surtindo um efeito muito bom, porque assim, percebo quem sabe ou não. Então, eu avalio de forma processual, utilizando questionamentos diariamente. Eu avalio na aula na aula (P- Ipê Verde).

Instigante notarmos que a professora destaca a avaliação como uma dimensão da própria aula. Para ela, a avaliação ocorre de forma processual e pressupõe a interação direta com os/as estudantes, uma interação que é mediada por indagações que a professora realiza, não no sentido de constranger o/a estudante, mas no de descobrir como ele/a está processando a informação, como está apreendendo o objeto de conhecimento que está sendo trabalho na aula. Como ela mesma destaca: “eu pergunto de forma individual, porque preciso entender como o aluno está pensando” (P-Ipê Verde).

Endossando a importância da interação e dos processos comunicativos em sala de aula, Fernandes (2009) afirma:

Na avaliação formativa alternativa, a comunicação e a interação entre alunos e entre alunos e professores, sob as mais diversas formas, assumem um papel indispensável. [...] É através da comunicação que os professores também poderão perceber as alterações que necessitam fazer para que seu ensino vá ao encontro das necessidades dos alunos (Fernandes, 2009, p. 96-97).

A relevância de um processo de comunicação claro e respeitoso com os/as estudantes também é percebida pela professora que nos conta sua necessidade de retomar uma orientação para a realização de uma atividade avaliativa, de melhorar a comunicação em sala de aula.

Eu dei uma atividade, expliquei, quando eu fui olhar no outro dia, ninguém tinha feito. Eles falaram: “professora, eu não entendi”. E 90% dos alunos não tinha entendido. Eu falei: “Gente, mas então vamos parar”. Aí eu fiz uma avaliação no sentido, assim, “espera aí, deixa eu dar uma outra instrução sobre essa atividade, para ver se eles compreendem”. Então tive que parar tudo, ir para frente e demonstrar passo a passo. “Agora vocês vão fazer isso”. E aí eu fiz metade da atividade junto com eles, para ver se eles tinham realmente entendido (P-Ipê Verde).

A comunicação durante a aula é um grande desafio. O/a professor/a que se comunica bem em sala de aula certamente possui habilidades de, por meio da sua fala entusiasmada, despertar a curiosidade epistemológica nos/as estudantes, reconhecendo-os/as como sujeitos/as do processo e, por isso, participantes ativos/as. Não se trata apenas de utilizar técnicas para fomentar a participação dos/as educandos/as, pois a comunicação em si envolve a capacidade de superar a cultura da exposição verbal, quase que exclusiva do/a professor/a, a qual fomenta o silenciamento e a domesticação dos estudantes (Garcia, 1995).

No processo comunicativo que necessita ser estabelecido em sala de aula, o diálogo se coloca como condição essencial, pois “se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 1987, p. 51).

Entretanto, Freire (1987) ainda nos adverte que o diálogo não se trata de simples conversa entre educador/a e educando/a, ou ainda de alguma polêmica. O diálogo, base do processo comunicativo, envolve a nossa capacidade de identificar na realidade social e imediata do/a estudante, os temas, os conteúdos para com eles problematizá-los (Freire, 1987).

Consiste em uma ação de comunicação que busca corporificar os conteúdos de forma que o educando seja sujeito da sua própria transformação e, por conseguinte, consigam transformar o seu entorno social. Isto, porque o “encontro de homens que pronunciam o mundo não deve ser doação do pronunciar de uns aos outros. É um ato de criação” (Freire, 1987 p. 51).

Com base nesse entendimento, aprendemos com Freire (1996) que:

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no *saber* de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer (Freire, 1996, p. 44).

É permeado por essa curiosidade epistemológica que alguns professores/as das escolas investigadas vêm construindo uma prática avaliativa que se aproxima dos princípios da avaliação formativa.

7.2.4 A avaliação diária

A avaliação é uma etapa importante do nosso trabalho. Ela acontece, para mim, de uma maneira gradual. Ao longo de um bimestre eu me programo com os conteúdos e as habilidades que eu acredito que os alunos devam desenvolver. E aí a avaliação vai acontecendo na prática, no dia a dia. Vou te dar um exemplo. Ao início de toda aula, nós retomamos os conteúdos no quadro e faço uma **avaliação diária** com alunos. Aquilo que foi consolidado, aquilo que eu acho que pode melhorar, aquilo que eles trouxeram como dúvida, aquilo que pode ser

retomado, aquilo que eu acho que não ficou muito bem explicado ou aquilo que eles ainda apresentam interesse e que a gente pode explorar mais alguma temática. Eu tenho uma estrutura do que eu vou fazer naquele dia, mas é a partir dali que percebo por onde que a gente pode caminhar. E quando eu vejo que essa avaliação é positiva, que vem caminhando e que os estudantes me dão uma resposta... nossa, aquilo é muito bom. Quando você entra na turma assim e vê que a turma está aquecida, que a aula pode começar, que eles estão empolgados. Nossa aquilo é muito bom. É como se eu estivesse sentindo a temperatura ali da aula. (P-Ipê Amarelo).

Na concepção da professora da Ipê Amarelo, a avaliação é uma importante dimensão do trabalho docente que se desenvolve gradativamente ao longo da prática pedagógica e que se vincula diretamente ao desenvolvimento da aula.

É interessante observarmos que para a professora, a avaliação é um elemento estruturante da aula, uma prática coletiva tecida conjuntamente com os/as estudantes/as, que marca o trabalho pedagógico. No início de cada aula, ela colhe informações sobre as aprendizagens consolidadas, sobre as dúvidas, e identifica o foco de interesse dos/as estudantes por meio do diálogo que estabelece em sala de aula com os/as protagonistas da aprendizagem. Essa etapa da aula lhe permite sentir e perceber a “temperatura da aula”, a qual indica os caminhos que deverá trilhar para mediar a construção do conhecimento.

Observamos, assim, que no seu entendimento a avaliação, para além de ser processual, contínua, pois ocorre no dia a dia, contempla uma dimensão informal, pois resulta do diálogo entre professores/as e estudantes estabelecido em sala de aula.

Ao ter a avaliação informal como um elemento estruturante da aula, revela uma concepção ampliada de planejamento, pois ele, previamente elaborado pelo/a docente, não é uma camisa de força, mas é algo flexível, estando aberto às contribuições do/as educando/as. É um movimento que permite criar um clima de envolvimento, de entusiasmo, de paixão pelo ato ensinar, evidenciado na narrativa.

Nesta perspectiva, ela parece compreender que o grande desafio em termos de avaliação da aprendizagem é construir uma concepção e uma prática que incentivem a libertação e não a domesticação do/a estudante. Como afirma Freire (1996):

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo,

da liberação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (Freire, 1996, p. 59).

Assim, a participação efetiva do/a estudante por meio do diálogo respeitoso, da escuta sensível às suas percepções sobre o objeto de conhecimento, a identificação e exploração das temáticas de interesse do grupo, como indicou a professora em seu depoimento, parece ser indicativo de como ressignificar a avaliação no contexto da sala de aula.

7.2.5 As atividades de aplicação e rodas de conversa

Entretanto, a mesma professora relata que há momentos em sua prática que se faz necessária uma avaliação da aprendizagem mais sistematizada, que acontece a partir de “atividades de aplicação” e “rodas de conversa”. Segunda a professora, as “atividade de aplicação” consistem em um trabalho com a leitura e a escrita de pequenos textos, a partir de problematizações propostas aos/às estudantes, “as quais permitem perceber se eles conseguem aplicar de uma maneira objetiva, prática”, o que foi trabalhado em sala de aula (P- Ipê Amarelo).

Já as rodas de conversas envolvem a discussão de questões atuais, nas quais o/a estudante é incentivado a fazer “o contraponto entre os conteúdos e o que está acontecendo”. Em seu depoimento, a professora relata que quando está desenvolvendo esta atividade e “toca o sinal, os/as estudantes falam: ah, acabou professora... nossa, hoje a gente nem viu a aula passar”. Assim, tenta estabelecer com os/as estudantes uma forma de trabalho em que “eles nem percebem que estão sendo avaliados” (P- Ipê Amarelo).

Tomando como parâmetro as contribuições de Fernandes (2009), observamos nos relatos do/a professor/a da escola Ipê amarelo que as atividades de aprender e avaliar se misturam, revelando uma consistência entre a avaliação, o currículo e as metodologias de ensino.

Neste sentido, Fernandes (2009) nos lembra que a seleção de atividades deve ser criteriosa, focalizando o que é essencial e estruturante para aprendizagem do/as estudantes, o que permite desenvolver uma avaliação mais contextualizada e interativa. Assim, sempre que possível, quando selecionamos uma atividade, devemos ter em mente se ela nos permite alcançar três funções: “a) integrar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor; b) ser um meio privilegiado de aprendizagem; e c) ter associado a um processo de avaliação” (Fernandes, 2009, p. 89).

Para este autor, não precisamos aumentar a quantidade de tarefas realizadas dentro de uma sala de aula, dentro da escola. Na verdade, precisamos é melhorar a qualidade das tarefas, de forma que elas sejam

ricas do ponto de vista educacional e formativo, cuja resolução implique que os alunos relacionem, integrem e mobilizem um leque amplo de aprendizagens (conhecimentos, capacidades, atitudes, competências metacognitivas, competências socioafetivas). Sem prejuízo, obviamente, de se utilizar uma variedade de tarefas que permitam alcançar os diferentes tipos de objetivos curriculares (Fernandes, 2009, p. 91).

Desta forma, verificamos que as concepções sobre a aprendizagem dos professores/as guardam uma estreita relação com forma como avaliamos os/as estudantes. Se partimos de uma concepção behaviorista, para a qual a aprendizagem é um processo acumulativo, linear, que vai dos mais simples para o mais complexo e que exige o treino para que a memorização do conhecimento se efetive, vamos elaborar atividades avaliativas, em geral, por meio de testes, que exigem a resposta a perguntas centradas na memorização, as quais não têm preocupação com o desenvolvimento da reflexão por parte do/a estudante (Fernandes, 2009; Vasconcellos, 1992).

Se, por outro lado, partimos de uma concepção construtivista e sociointeracionista, não vamos conceber a aprendizagem como algo linear, que percorre etapas rígidas. Vamos compreender a aprendizagem como um processo complexo, contextualizado e marcado pelas relações que estabelecemos com o objeto de conhecimento e com os sujeitos que fazem a mediação desse processo. Um processo de representações mentais que vão sendo construídas e reconstruídas em forma de uma espiral, na qual o aprendiz estabelece múltiplas relações como o objeto na tentativa de apreendê-lo e produzir significado. Assim, as atividades de aprendizagem e avaliação terão um outro contorno, priorizando o desenvolvimento da capacidade reflexiva do educando a partir de situações-problemas, de desafios contextualizados (Fernandes, 2009; Vasconcellos, 1992).

O próximo depoimento da professora da escola Ipê amarelo nos permite visualizar uma atividade avaliativa construída e desenvolvia com base nesta última concepção de aprendizagem, revelando que a aprendizagem é contextualizada, construída pelas pessoas envolvidas no processo, e que por isso uma determinada atividade pode funcionar em uma sala e em outra não ter o mesmo alcance.

7.2.6 O Quiz

Eu gosto de fazer uma avaliação quando eu divido a sala em equipes e proponho um trabalho em equipes e a turma fica envolvida uns dois meses nessa avaliação, especialmente o 6º ano. Eu já tentei essa avaliação com o 7º e talvez ela não tenha tanto efeito. Com o 6º ano, o envolvimento dos alunos é maior. E isso me dá muita alegria, porque às vezes eu reencontro essa turma tempos depois e eles citam esse processo. E eu estou avaliando, mas para eles, aquilo não é avaliação, de tanto que eles estão envolvidos. Entende? A avaliação funciona como um **quiz de perguntas e respostas**. No início do bimestre, eu já aviso que vai acontecer, então eles já passam o bimestre aplicados, voltados para aquilo, porque no final nós teremos aquela avaliação em equipes. Os alunos são organizados em equipes para participarem do jogo, que consiste em uma competição entre as equipes para responder adequadamente às perguntas relativas aos conteúdos que foram trabalhados. À medida que o jogo vai acontecendo os alunos ficam muito entusiasmados, participam da competição sem rivalidades. E quando o quiz acontece, aí a gente vai para outro espaço que não é a sala de aula. Ou eu levo para fora da sala, ou eu levo para a biblioteca, ou para um espaço aberto, quando é possível, porque às vezes nem sempre é possível. E a turma participa, sabe, apoia aquele colega, fazem grupo de estudo na época. Então aquilo marca. Eu sempre gosto de repetir essa experiência. (P- Ipê Amarelo).

Percebemos no relato dessa atividade avaliativa que o que está em jogo não é responder perguntas de forma mecânica, reproduzindo as informações que supostamente teriam sido trabalhadas na aula, um simples ato de memorização de conteúdo. Mas, sim, uma atividade que permite desenvolver múltiplas habilidades, como a pesquisa, a elaboração de sínteses, a capacidade de argumentar e trabalhar junto com seus pares, desenvolvendo habilidades socioemocionais. Em outras palavras, o que está em jogo é o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para o enfrentamento de uma situação-problema, que cria um contexto significativo para a aprendizagem.

Retomando as contribuições de Fernandes (2009), encontramos no depoimento da professora a assunção do princípio da triangulação proposto pelo autor para o desenvolvimento da avaliação formativa. “A triangulação aplicável às estratégias e, às técnicas, e aos instrumentos, aos atores no processo de avaliação, aos tempos ou momentos de avaliação e aos espaços ou contextos” (Fernandes, 2009, p. 94).

Verificamos que a professora consegue diversificar os meios pelos quais realiza o processo avaliativo, que não se limita a atividades ou a testes escritos. Pelo contrário, em um contexto marcado pela ludicidade, alcança o engajamento dos/as estudantes e, assim,

consegue criar uma forma para avaliar várias dimensões do currículo e lidar com os diferentes ritmos e formas de aprendizagem. “Perante a diversidade de tarefas de avaliação, os alunos percebem que não basta estudar para as provas e que se espera que desenvolvam um amplo leque de aprendizagens” (Fernandes, 2009, p. 95).

Ainda que timidamente, esta prática parece possibilitar uma participação dos/as estudantes no processo de avaliação, não se limitando à avaliação única da professora. Acreditamos que seja dado espaço para uma possível avaliação por pares, pois ela destaca a interação entre os/as estudantes: “e a turma participa, sabe, apoia aquele colega, fazem grupo de estudo na época” (P-Ipê Amarelo).

Sobre a triangulação do tempo e do espaço, Fernandes (2009) aponta duas coisas: “é importante recolher informações dentro da sala de aula, onde se podem criar situações diversificadas [...] mas também fora dela [...] A outra é a de que a informação deve ser colhida em tempos diversificados e não em dois ou três momentos previamente anunciados” (Fernandes, 2009, p. 96).

Parece-nos, pois, que a prática de avaliação descrita contempla o princípio da triangulação do tempo e do espaço, pois a professora relata: “no início do bimestre eu já aviso que vai acontecer, então eles já passam o bimestre aplicados, voltados para aquilo, porque no final nós teremos aquela avaliação em equipes”. Além disso, ocorreu em vários espaver “quando o quiz acontece, aí a gente vai para outro espaço que não é a sala de aula” (P-Ipê Amarelo).

Dentre os/as seis professore/as participantes da pesquisa que aceitaram o desafio de abrir a porta da sala de aula e revelar como vêm construindo a sua prática avaliativa, é curioso notar que quatro deles/as destacam a preocupação com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita do/a estudante, independentemente do conteúdo que ministram. Cabe destacar que apenas um destes/as professores/as ensina a disciplina de Língua Portuguesa. A narrativa abaixo ilustra essa preocupação.

7.2.7 O diário de bordo

[...] eu brinco que, se eu pegasse um aluno do 6º ano que soubesse, basicamente ler e escrever bem, eu já era muito feliz. Na zona rural, eu vejo que essa dificuldade é maior do que na urbana. Então, você não pode ficar preocupada só com a sua matéria, em trabalhar o conhecimento da sua disciplina. Você tem que fazer um outro resgate ali também, que é a questão da escrita. Então, eu sempre utilizo textos para eles lerem e debaterem, e na hora de avaliar eu sempre solicito alguma produção escrita deles. Não que eu tire nota quando eles

escrevem errado. Então, eu faço muita questão de usar o diário de bordo para incentivar esses registros. E me chama muito a atenção quando eles melhoram na escrita e na leitura. Quando eles pegam um livro e leem e relacionam com a História... gente, para mim aquilo é tudo (P-Ipê Azul).

Notamos que a professora da escola Ipê Azul nos ensina que quando assumimos o compromisso de promover as aprendizagens, não é possível tratar o objeto de conhecimento que ensinamos de forma isolada, preocupando apenas com os conteúdos da sua disciplina.

Comprometida com a necessidade de ampliar a capacidade comunicativa dos/as educandos/as, destaca: “Você tem que fazer um outro resgate ali também, que é a questão da escrita. Então, eu sempre utilizo textos para eles lerem e debaterem, e na hora de avaliar eu sempre solicito alguma produção escrita deles” (P-Ipê Azul).

Assim, revela-nos trabalhar com a prática do diário de bordo. Embora em seu relato ela não descreva como desenvolve o trabalho com o diário, lemos nas entrelinhas do seu depoimento a preocupação com o desenvolvimento da capacidade de reflexão do/a estudante por meio da linguagem e a convicção de que esta é uma estratégia que funciona, pois comenta: “me chama muito a atenção quando eles melhoram na escrita e na leitura. Quando eles pegam um livro e leem e relacionam com a História... gente, para mim aquilo é tudo” (P-Ipê Azul).

Assim, parece-nos compreender que

com o uso do diário de bordo, o aluno pode desenvolver a escrita que supõe um processo de expressão e de objetivação do pensamento que explica sua atitude de reforçar ou constituir a consciência daquele que escreve. Escrever sobre si é auto revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite “atingir um grau de elaboração lógica e de reflexibilidade”, de forma mais acabada do que na expressão oral (Cañate, 2010, p. 41-42).

Vasconcellos (1992), ao discutir a metodologia dialética em sala de aula, mostranos que a linguagem possui uma dimensão significativa, pois toda construção do conhecimento é por ela mediada. Lembramos que é por meio da sua linguagem que o/a estudante revela ao/à professor/a as primeiras representações que elabora sobre o objeto de conhecimento, em um movimento inicial e provisório denominado de síncrese.

É também mediado pela linguagem do/a professor/a, dos seus pares e dos materiais didáticos que utiliza, que o/a estudante recebe novas informações, e (re)elabora

as suas representações mentais, no complexo processo de apreender o objeto de conhecimento.

Esse processo culmina com a etapa da síntese, na qual ele socializa o conhecimento que foi capaz de produzir. Trata-se de um conhecimento que é sempre provisório, mas que ganha sentido e significado ao ser partilhado. Aqui, novamente a linguagem, em suas diferentes formas, assume um papel central no processo de aprendizagem (Vasconcellos, 1992).

Freire (1986) afirma que a “invenção da *existência* envolve [...] necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação” (Freire, 1996, p. 27). Ao interagirem com a natureza, os seres humanos a modificam por meio do trabalho, produzem cultura, produzem conhecimento. É um processo mediado por toda forma de linguagem e que ganha sentido e significado nos processos de comunicação.

Em função dessa compreensão, nos alerta que:

[...] a resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento. [...] saber escutá-lo não significa, já deixei isto claro, concordar com ela, a leitura do mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira corrra que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outro mais crítica de intelijir o mundo (Freire, 1996, p. 63).

Assim, o desenvolvimento da linguagem do/a educando/a na perspectiva de alcançar uma leitura de mundo crítica deveria constituir-se uma responsabilidade de todos os/as professores/as que ensinam da escola, independentemente da disciplina que ministram.

Consciente dessa responsabilidade, a professora da escola Ipê Amarelo relata sobre uma prática avaliativa construída com os/as estudantes que marcou profundamente a sua carreira. Em parceria com o/a professor/a de Língua Portuguesa, desenvolveram uma temática que explorou a importância da escola na vida dos jovens em diferentes contextos culturais.

7.2.8 O teatro

Outra experiência que eu gostei muito foi o teatro que nós fizemos com a turma do 7º ano. Tudo começou a partir de uma discussão sobre a origem do islamismo nesta turma. E, aí veio a ideia de fazermos um trabalho interdisciplinar com a professora de Língua Portuguesa, a partir da leitura do livro Malala quer ir à escola. Esse foi um trabalho especial na minha carreira, porque surgiu uma avaliação diferente, sem aquela cobrança, uma avaliação que foi acontecendo à medida que fomos propondo atividades e os meninos forma se envolvendo. Eles foram avaliados por meio da leitura, da discussão do livro, da elaboração de uma ficha literária com a professora da Língua Portuguesa, de uma roda de conversa sobre um documentário, da apresentação de um trabalho sobre o islamismo na minha disciplina e depois, nós fizemos a conclusão de toda a caminhada com o teatro, que foi avaliado por todos nós. Eles apresentaram a história do livro em forma de teatro para toda a escola. Todos ficaram muito envolvidos e emocionados, marcou muito aquela turma (P-Ipê Amarelo).

A professora da Ipê amarelo relata que a partir do estudo da temática do islamismo foi possível desenvolver várias atividades de aprendizagem-avaliação que culminou com a apresentação de um teatro para toda a escola. Tais atividades contaram com o envolvimento dos/as estudantes e a avaliação ocorreu em um clima propício para a aprendizagem, sem tensão e cobrança que normalmente se revestem as práticas avaliativas no ensino fundamental II (P-Ipê Amarelo).

A experiência narrada foi desenvolvida em parceria com a professora de Língua Portuguesa, com a qual várias atividades foram desenvolvidas para que os/as estudantes pudessem aprender sobre o islamismo de forma significativa. As atividades avaliativas mencionadas pela professora (leitura, ficha literária, apresentação de trabalho, roda de conversa sobre documentário, preparação para o teatro) nos levam a supor que as atividades de aprendizagem e avaliação se fundiram, ocorrendo ao longo de todo o processo. É uma prática que nos parece ter possibilitado às professoras colherem uma gama de informações sobre como os/as estudantes estavam construindo conhecimento sobre a temática e, possivelmente, tivessem maiores condições para mediar as aprendizagens.

Neste caso, a professora de História, em parceria com a de Língua Portuguesa, encontrou um caminho para desenvolver seus conteúdos específicos, mas também para desenvolver a expressão comunicativa dos/as estudantes, tornando as aulas dinâmicas e prazerosas. Na prática, experenciaram uma forma de ensinar e avaliar que ultrapassa a lógica individual que caracteriza a prática pedagógica nas escolas.

Villas Boas (2013) nos lembra que

a escola é lugar de trabalho do professor e do aluno. Esse trabalho resulta da interação de ambos, em sala de aula convencional e em outros espaços. Portanto, pertence a ambos, não cabendo ao professor referir-se “à minha aula”, “à minha disciplina”, “à minha prova”, “à minha turma”, excluindo a corresponsabilidade dos alunos. [...] O fato do aluno sentir-se proprietário do que ele faz o inclui na escola e nos estudos. Para que isso ocorra, ele tem de verdadeiramente participar da organização, do desenvolvimento e da avaliação do trabalho: seu, da sua turma e da escola (Villas Boas, 2013, p. 25).

Neste sentido, o trabalho narrado pela professora da escola Ipê nos convida a pensar na potência e na possibilidade de desenvolver práticas de ensino-aprendizagem-avaliação interdisciplinares no ensino fundamental II. Acreditamos que esta forma de organizar o trabalho pedagógico possibilita que os/as estudantes ampliem o seu olhar sobre o objeto de estudo a partir das contribuições das disciplinas envolvidas, permitindo um redesenho para o ato de avaliar, pois a avaliação pode ocorrer coletivamente, não só pelos docentes que participam do estudo, mas também pelo/os estudantes.

Encerramos a discussão sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na aula com as palavras da professora da escola Ipê Amarelo. Uma fala potente, marcada por tamanha boniteza, que nos faz lembrar que avaliação na escola inserida em territórios rurais pode ser reinventada ao abrir-se para as experiências estéticas.

Todos aqueles alunos ficaram muito marcados por aquela experiência e nós também. Na verdade, acho que todo o grupo da escola. Tanto que, no outro ano, eles vieram me cobrar: “Professora, o que que vai ter esse ano?”. Não enxergando aquilo como algo obrigatório. Mas como algo prazeroso, que é o que a escola também tem que ser (P-Ipê Amarelo).

Cabe destacar que os/as professores/as participantes da pesquisa evidenciaram em seus depoimentos pontos de aproximação e distanciamento com a avaliação formativa. Para esses/as professores/as, a avaliação articula-se ao processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se um ato criativo, em que o/a professor/a vai no desenvolvimento das suas aulas criando algumas possibilidades para avaliar. Ou seja, a avaliação não está dada a priori, cristalizada em atividades pré-estabelecidas. Ela é produzida com os/as pessoas da prática educativa, pois se constitui um elemento essencial da aula.

Entretanto, revelaram em seus relatos que estão submetidos à lógica da avaliação classificatória, a qual exige a utilização de provas e notas, embora reconheçam que este procedimento não é a melhor forma de avaliar os estudantes. Demonstram, pois, que convivem com duas lógicas de avaliação: a classificatória, exigida pelo sistema, e a formativa, reconhecida por eles como aquela que de fato permite avaliar o estudante.

7.3 A transformação das práticas avaliativas: é possível?

Investigando as dificuldades na transformação das práticas avaliativas, Vasconcellos (2014) destaca que nos cursos de formação de professores/as até que se tem veiculada uma “concepção teórica adequada do que deve ser a avaliação: contínua, diagnóstica, abrangente, relacionada aos objetivos” (Vasconcellos, 2014, p. 22). Entretanto, falta uma crítica concreta da realidade, falta o desvelar da situação-problema, a busca pela compreensão dos reais motivos que condicionam as práticas avaliativas de caráter autoritário, concebidas como algo apartado do processo de ensino-aprendizagem. Como consequência dessa alienação, “faltam indicações de mediações (“teoria do meio de campo”) de formas de concretizar uma nova prática de avaliação; falta clareza do que fazer no lugar da antiga forma de avaliar” (Vasconcellos, 2014, p. 22).

Assim, para Vasconcellos (2014), não é a teoria sobre a avaliação que transforma as práticas avaliativas, mas a ação-reflexão-ação construída coletivamente pelos/as atores/atrizes escolares.

Para se atingir um nível mais profundo de conscientização, o parâmetro deve ser colocado em termos de mudança da prática. O educador pode ler um texto que critica o uso autoritário da avaliação, concordar com ele e continuar com o mesmo tipo de avaliação. A conscientização é um longo processo de ação-reflexão-ação; não acontece “de uma vez”, seja com um curso ou com a leitura de um texto. Quando se tenta mudar o tipo de avaliação é que se pode ter a real dimensão do grau de dificuldade da transformação, bem como do grau de conscientização do grupo de trabalho. **As ideias se enraízam na tentativa de colocá-las em prática.** Vai se ganhando clareza à medida que se vai tentando mudar e refletindo sobre isto, coletiva e criticamente (Vasconcellos, 2014, p. 22, negrito do autor).

Quando questionados sobre o que desejariam mudar em sua prática avaliativa, os/as professores/as destacam o desejo de romper com a perspectiva da avaliação classificatória, expressa na rigidez do calendário de provas e na relação que estabelecem com os resultados delas, como ilustram os próximos fragmentos de fala:

Olha, eu acho que eu mudaria, talvez, a rigidez da semana de provas. Porque, há também uma certa tensão por parte dos alunos. Estudam e esquecem. Ou não há um acompanhamento devido da família, o que também impacta, né? Talvez a gente... eu faria mais atividades ao longo do bimestre, para poder compor a nota. Talvez essa mudança eu faria (P-Ipê Branco).

Eu acho que eu não ia ficar tão presa dentro desse quadradinho que eu sou colocada. “Agora, agora você tem que fazer essa avaliação. Agora você tem que fazer isso”. Esses prazos. Isso me pressiona. Eu queria ser mais livre. Eu queria ter essa liberdade, coisa que eu não tenho. Principalmente, na área que eu trabalho, acho que eu queria ser mais livre para poder estabelecer a hora, um momento que eu acho oportuno. E isso eu não posso. Isso eu tenho que fazer de acordo... é bem um calendário: “você tem que fazer isso aqui nessa data, nessa, nessa, nessa, nessa...”. E eu tenho que enquadrar dentro daquilo ali. Isso limita um pouco a possibilidade de criação (P-Ipê Amarelo).

Eu queria ter mais noção do que fazer quando eu vejo que o aluno não está se desenvolvendo, compreendendo um determinado conceito. Eu não tenho claramente. Quando ele sai mal, por exemplo, em uma pergunta que eu falo: “Gente, essa pergunta é fácil!”. Como que eu poderia fazer diferente? Assim, de forma palpável. “Quando todo mundo sai mal numa prova formal minha, de quem que será que é a culpa? Será que é minha?”. Fico pensando: deve ter alguma coisa errada”. E, assim, eu não sei como lidar quando eu vejo uma nota ruim, uma prova, uma atividade avaliativa que eu achava que estava boa, que “Gente, mas não é possível que vocês não sabem disso”. Aí eu não sei, então, eu fico meio perdida. E aí o barco segue, entende? Então, assim, o que que eu gostaria de mudar: talvez ir em busca de alguma formação ou de alguém que pudesse me ajudar, falar assim: “essa nota está baixa. Esses meninos não estão dando conta disso... como que eu faço?”. Então, talvez seria um pouco mais de atitude em busca de como fazer, como tratar diante dessa situação que os meninos saíram muito mal nessa, nessa prova. O que que eu faço? Eu repito a prova ou eu... ou eu avalio de outra forma? Como que eu faço? Então, eu queria mudar essa situação. Talvez essa deveria ser uma atitude minha, mas que a gente não oferece. E, assim, eu não lembro de ter visto, alguém que pudesse te dar um suporte. A gente não tem assim, um momento para analisar como que foi aquela avaliação. Você pega a nota, fechou o bimestre, pronto. Próximo bimestre. Parece que falta às vezes um momento de refletir sobre os resultados daquela avaliação (P-Ipê Verde).

Ambos os/as professores/as traduzem nas suas narrativas o fato de não concordarem com os desdobramentos que a avaliação assume no cotidiano das escolas. Questionam a rigidez e o controle expresso pela forma como a escola organiza o trabalho pedagógico em torno da avaliação. Nos mostram que esta organização não colabora para o processo de aprendizagem dos/as estudantes, que acaba por cercear a criatividade dos/as docentes na condução das práticas avaliativas, não estimulando o seu desenvolvimento profissional.

São falas potentes que evidenciam que, mesmo que não concordando com estas perspectivas, são levados a aplicarem as provas e a lançarem as notas no diário sem terem tempo para a reflexão em torno da aprendizagem dos/as estudantes. O ato avaliativo vai assim se configurando nas escolas participantes em uma prática híbrida, contraditória, em que muitas vezes o/a professor/a se sente angustiado por perceber que a prática avaliativa está apenas constatando e classificando, provocando neles indagações: “Como que eu poderia fazer diferente? Assim, de forma palpável. “Quando todo mundo sai mal numa prova formal minha, de quem que será que é a culpa? Será que é minha?” (P-Ipê Verde).

Na verdade, não se trata de culpados, mas de compreender que o modelo de avaliação classificatória não consegue responder às necessidades da prática educativa, pois o que está na base deste modelo não é avaliar para incluir, para aprender, mas, sim, para selecionar, para excluir.

As indagações e as angústias dos/as professores/as nem sempre são acompanhadas de transformações na prática, evidenciado que, embora nossa pesquisa tenha encontrado em algumas práticas pontos de aproximação com a perspectiva da avaliação formativa, também visualizamos pontos de distanciamento, o que faz com que a cultura da avaliação classificatória seja a tônica das práticas avaliativas desenvolvidas nestas escolas.

Chama-nos a atenção o fato de os/as professores/as não apresentarem em suas narrativas uma crítica mais sistematizada e contundente em relação à organização do trabalho pedagógico na escola, ainda que eles/elas percebam que tal trabalho formata todos os demais desenvolvidos em sala de aula. Assim, a lógica da organização marcada pela fragmentação, pelas relações de poder verticalizadas, pela classificação e pela exclusão por meio da avaliação parece-nos não ser questionada com o rigor e a intensidade necessárias. Isto evidencia o quanto a ideologia presente na organização do trabalho pedagógico consegue alienar o/a professor/a, não possibilitando que ele/a se relacione de forma crítica com o seu próprio trabalho e não veja possibilidades de um movimento de superação das práticas instituídas.

Eu acho complexo modificar alguma coisa na minha prática avaliativa. Acho que tem que mudar globalmente a questão da avaliação; de ter uma cultura de não valer notas; de ser tão objetivo, tão engessado. Mas, eu sinto que não no sentido só da minha disciplina ou só da minha prática, mas, em um sentido global mesmo. Eu vejo que o aluno não é sujeito nesse processo, teríamos que incluir esse aluno em autoavaliação. Ele é muito fora daquilo ali, ele está fora de tudo. Algo chega imposto para ele (P-Ipê Roxo).

Este fragmento revela claramente que o/a professor/a percebe a que o/a estudante não está incluído no processo avaliativo, que as práticas avaliativas são impostas pelo professor/a, pela escola, que não considera e não incentiva o/a estudante a fazer uma autoavaliação sobre sua aprendizagem. Entretanto, embora ela tenha essa clareza, vê como difícil a superação deste modelo, sendo necessário ocorrer uma mudança global, a nível de sistema, para que seja possível transformar as práticas avaliativas.

Vasconcellos (2013) destaca que:

Para mudar a avaliação não basta articular um discurso novo; não adianta ter uma nova concepção e continuar com práticas arcaicas. O que altera a realidade é ação e não elucubrações mentais; é através de sua atividade que o sujeito deixa sua marca no mundo. No entanto, a recíproca também é verdadeira: não adianta ter uma prática nova marcada pelo espírito velho; assim p.ex., de que vale trabalhar com parecer descriptivo ao invés de nota, se o parecer também é usado para classificar o aluno? É preciso mudar a postura o que implica a alteração tanto da concepção quanto da prática ^aVasconcellos, 2013a, p. 25).

Assim, a transformação das práticas avaliativas no contexto escolar não é uma tarefa simples, pois se faz necessário romper com concepções e práticas de caráter autoritário, somativo e classificatório presentes na cultura escolar, que é reificada nas práticas desenvolvidas e que só pode ser compreendida e problematizada a partir das relações que estabelece com a sociedade em que se insere.

É interessante notarmos que as gestoras das escolas Ipê Azul, Ipê Branco e Ipê Roxo mencionam em seus depoimentos as dificuldades para mudar a perspectiva tradicional de avaliação.

Para essas profissionais, a escola enfrenta grandes dificuldades para realizar uma avaliação em uma perspectiva formativa, pois há um distanciamento entre teoria e prática. Destacam a resistência do/a professor/a em mudar a perspectiva de avaliação, ressaltando que ainda há uma presença marcante de provas em um viés tradicional. Vejamos os depoimentos:

A avaliação ainda tem um caráter punitivo. Por exemplo, alguém está trabalhando numa determinada sala. E quem vai bem são só aqueles meninos que têm autonomia de aprender. Porque tem criança que aprende só com você mostrando para ela. “Ah, mas os três aprenderam, os outros não”. O problema nunca é da pessoa, o problema é sempre do aluno. Nós temos esses exemplos aqui dentro (D-Ipê Azul).

Os dizeres da diretora da escola Ipê Azul revela a forte presença na instituição escolar da compreensão equivocada de que avaliar é medir, atribuir uma nota, classificar os aptos e os não aptos. Revela, ainda, que a aprendizagem é uma responsabilidade quase que exclusiva do/a estudante, mas que a nota nem sempre é sinônimo de aprendizagem.

É na busca de possibilidades, é no movimento de resistência propositiva que cada escola e cada educador/a constrói a sua práxis-avaliativa. Nas palavras de Vasconcellos (2014):

[...] há a necessidade de análise, para saber as reais possibilidades de mudança, tendo-se em conta tanto as determinações da realidade, quanto a força de ação consciente e voluntária da coletividade organizada. [...] Esta análise é muito importante para se saber o tamanho do problema; precisamos ganhar consciência que nossa luta não é inglória, porém é contra um inimigo muito, mas muito grande, uma vez que estamos nos defrontando com todo um quadro de organização da sociedade, que é ferreamente defendido pela classe dominante e seus cooptados. Se não tivermos essa compreensão podemos não valorizar os pequenos passos possíveis de serem dados (Vasconcellos, 2014, p. 24).

Vasconcellos (2013) lembra-nos que gestores/as, como líderes na instituição escolar, atuam no campo da mediação. Possuem o papel de provocar a reflexão em torno das práticas dos/as profissionais, tendo como referência o PPP da instituição. Entretanto, não é possível transformar práticas dos/as/as profissionais sem que haja espaço para o diálogo respeitoso e a problematização da realidade vivenciada.

Em 2019, tínhamos vários problemas. Eram problemas não do que a escola propunha, mas de concepções individuais de avaliação, onde não havia um consenso e nós tentávamos fazer um trabalho de avaliação contínua, de reavaliação bimestral, semestral, porque os estudantes saíam muito prejudicados. Tentávamos fazer algo diferente e não se conseguia, mas por conta de concepções individuais. [...] Eu tive muita dificuldade em fazer valer o que consta no nosso regimento, no nosso Projeto Político Pedagógico relacionado à avaliação escolar. Nós tivemos realmente que nadar bastante em busca de resultados, não resultados quantitativos, mas de mudança de postura, no sentido de fazer valer o que a gente acredita aqui (D-Ipê Branco).⁴²

A partir do fragmento da fala da diretora da Ipê Branco, observamos a tentativa de superação das práticas tradicionais por parte de alguns/mas profissionais e a resistência

⁴² A diretora da escola Ipê Branco refere-se ao ano de 2019, porque foi o período em que ela assumiu a direção da escola.

de outros/outras, o que evidencia as dificuldades vivenciadas quando se deseja construir uma nova prática avaliativa.

Cabe lembrarmos que a avaliação escolar se relaciona com as concepções de ser humano, sociedade, educação que devem estar expressas no projeto pedagógico da instituição, o qual deve ser fruto de um processo de planejamento coletivo que supere a perspectiva burocrática e formal. Assim, as contradições entre a concepção de avaliação desejada, explicitada no projeto e as práticas dos/as profissionais poderão ser superadas a partir da reflexão crítica e coletiva das próprias práticas (Vasconcellos, 2014).

Compartilhando da mesma ideia de Vasconcellos (2014), entendemos que a transformação das práticas avaliativas nas escolas inseridas em territórios rurais requer a construção de uma práxis coletiva, um movimento de reflexão crítica da realidade por todos os sujeitos envolvidos.

Nas palavras de Freire (1987), um movimento de objetivação da realidade, uma construção marcada pelo diálogo, pois

não é no silêncio que os homens [seres humanos] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens [seres humanos], mas direito de todos os homens [seres humanos]. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (Freire, 1987, p. 50).

Nesse sentido, percebemos um movimento de contradição na fala da diretora da escola Ipê Branco, quando ela menciona que “nós tivemos realmente que nadar bastante em busca de resultados, não resultados quantitativos, mas de mudança de postura, no sentido de fazer valer o que a gente acredita aqui” (D-Ipê Branco).

A construção das concepções e práticas avaliativas mais emancipatórias, o movimento de transformação das práticas já instituídas por meio da ação-reflexão-ação e a práxis reflexiva necessitam ser uma construção coletiva, desencadeadas com os diferentes sujeitos que participam do ato educativo. Como nos ensinou Freire (1987), não podemos dizer a palavra sozinhos ou prescrever as transformações para os outros.

Retomando os depoimentos da equipe gestora, trazemos para análise as concepções e práticas mencionadas pela diretora da escola Ipê Roxo:

A avaliação é um processo bem amplo que se dá gradativamente no dia a dia. Como se daria? Na participação do aluno durante as aulas, em trabalhos, em práticas diárias, nas atividades realizadas diariamente pelo professor, e não só num momento único, final, que chamamos “prova. Então, a avaliação é um processo contínuo, ele tem várias etapas. Se nós formos levar em conta desde o 1º e 2º anos, onde é visto as habilidades do aluno, não temos avaliação por notas, as habilidades do aluno são percebidas pelos professores. Do 3º até o 9º ano, já temos avaliação por nota. Então, eu percebo que o professor, quem está dentro de sala de aula, tem que ter esse olhar diferenciado, tem que ter esse olhar para o aluno, para avaliá-lo dentro da sua realidade. Nós tentamos fazer isso aqui na escola, mas, às vezes, o contexto geral, a forma com que nos é imposto o processo avaliativo, não nos permite que façamos da forma, que talvez imaginemos ser a melhor (D-Ipê Roxo).

Novamente observamos a presença de movimentos contraditórios no desenvolvimento da avaliação no espaço escolar. Temos a presença de um vocabulário avaliativo que se utiliza das expressões: avaliação processual, contínua, avaliação diagnóstica, mas quando se busca explicar como ocorre a avaliação, temos uma ênfase na nota. Conforme explicou a diretora: “no 1º ao 2º não temos avaliação por nota [...] Do 3º ao 9º já temos avaliação por notas (D-Ipê Roxo) Nas palavras da vice-diretora: “Antes da pandemia, nós vivemos uma avaliação bem quantitativa (VD-Ipê Roxo).

Outro aspecto que nos chama a atenção é o fato de recair sobre o/a professor/a a grande responsabilidade pelo ato avaliativo. A diretora destaca que “o professor, quem está dentro de sala de aula, tem que ter esse olhar diferenciado, tem que ter esse olhar para o aluno, para avaliá-lo dentro da sua realidade” (D-Ipê Roxo). Parece-nos que os/as demais profissionais não se envolvem tanto com a avaliação, deixando essa responsabilidade para o/a professor/a, o que torna para muito/as docentes o ato de avaliar extremamente angustiante, penoso e desgastante, dada a dimensão solitária que o ofício de ensinar possui.

Sobre este desafio, Fernandes (2009) considera que:

[...] uma política de avaliação de escola que integre as principais preocupações e saberes pode ser uma ideia com bom acolhimento. O debate e a reflexão entre os professores de uma escola, de uma turma ou de um grupo de turmas poderia contribuir para clarear áreas problemáticas como a definição de critérios de avaliação, a diversificação de estratégias, técnicas e instrumentos, a integração de informação, a identificação de funções de avaliação, o envolvimento dos alunos, dos pais e de outros atores, a distribuição, a frequência e a natureza do feedback ou as questões de validade, confiabilidade e equidade. Parece que os professores e as próprias escolas precisam estar menos sós com suas avaliações (Fernandes, 2009, p. 109).

Acreditamos que esta seria uma ótima alternativa para que a avaliação seja um processo de construção da aprendizagem tanto para os/as estudantes quanto para os/as professores/as. Com base nessa política de avaliação, seria possível construir um espaço de trabalho coletivo, de problematização da realidade, que propiciasse a superação da dicotomia entre teoria e prática.

A organização da prática pedagógica por meio do trabalho coletivo pode impulsionar os diferentes atores/atrizes da cena pedagógica a ousarem, a criarem novas formas de avaliar, como ilustra o depoimento da coordenadora pedagógica da escola Ipê Rosa:

Estamos tentando sair da avaliação quantitativa, da prova, tentando trabalhar com a avaliação formativa. Eu tive uma professora que avaliou seus alunos com um *lapbook*.⁴³ Foi um trabalho muito legal que ela fez. Outros, fazem outras dinâmicas tentando avaliar os alunos de outra forma sem ser a prova. E deixamos bem claro para os alunos que eles estão sendo avaliados, só que não com a prova escrita. Então, assim estamos tentando sair da desse enfoque quantitativo (CP-Ipê Rosa).

A partir da narrativa da coordenadora, podemos inferir que a tentativa de avaliar de outra forma é um processo que envolve ousadia e criatividade na construção de um novo saber-fazer dos/as professores/as, o qual cria novas formas, novas dinâmicas para romper com a avaliação compreendida como sinônimo de prova.

Entretanto, é interessante pensarmos que a utilização de um recurso ou outro diferenciado no processo de ensino-aprendizagem não é suficiente para transformar as práticas avaliativas dentro de uma instituição. Ainda que os/as estudantes tenham sido avaliados por meio da construção de “*Lapbook*”, há uma preocupação em deixar claro que eles/elas “estão sendo avaliados”. Ou seja, o processo de avaliação é visto como algo apartado do processo de aprendizagem, em torno do qual se criam rituais dentro da escola, na tentativa de conseguir o máximo envolvimento dos/as estudantes.

⁴³ O *Lapbook*, ou livro de colo, é um recurso interativo para a aprendizagem. Trata-se de um cartaz interativo, confeccionado com papéis coloridos, fotos impressas e outros materiais que sirvam para explanar um tema. Tem como objetivo reunir informações sobre determinado assunto em uma espécie de pasta confeccionada com papel e assim facilitar o estudo e revisar determinados tópicos. Esses tópicos, diferentemente de um livro ou caderno convencional, são organizados por abas ou envelopes, facilitando a busca por um assunto específico e possibilitando uma maior interação com o material. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/download/2359/2546/9823>. Acesso em: 23 jul. 2023.

Em essência, a concepção de avaliação permanece intocada e, portanto, a prática diferenciada utilizada vai se tornado algo próprio, único de um/a ou outro/a professor/a, conforme ilustra o depoimento da diretora da escola Ipê Rosa:

Esse Lapbook que a professora de História fez foi um espetáculo. Os meninos já chegam na sala e diz assim: “Professora, cadê o lapbook?”. E aquilo facilita totalmente o aprendizado, então aquilo lá, realmente, eu acho que ela pode avaliar o aluno enquanto aquele trabalho que ela fez em sala, que ele aprendeu. Eu sou muito mais a favor, gosto muito dessa forma de avaliação. Infelizmente, até dentro do nosso PPP, nós tivemos que também manter as avaliações tradicionais. Mas, nós sempre deixamos a escola aberta para construir novas formas de avaliação (D-Ipê Rosa).

Ao mesmo tempo que a diretora reconhece a potencialidade da forma como a professora de história avaliou os/as estudantes, dizendo-se a favor da experiência, afirma que infelizmente no PPP tiveram que manter as avaliações tradicionais. Tal fato nos fornece indícios para crer que as práticas avaliativas desenvolvidas na escola não têm neste documento uma referência coletiva.

Mais uma vez a concepção classificatória é percebida nas entrelinhas pela expressão por ela utilizada: “tivemos que manter”. Isso remete à ideia de imposição ou de cumprimento de uma determinação por parte do sistema de ensino. Então, neste momento, o responsável pelas poucas iniciativas que rompem com a perspectiva tradicional de avaliação localiza-se fora da instituição escolar. Contraditoriamente, a diretora afirma, ainda, que sempre deixa a escola aberta para construir novas formas de avaliação, como se isto fosse uma dimensão individual, um querer fazer dos/as professores/as.

Na verdade, novamente o ciclo se repete, pois a escola responsabiliza o sistema, gestores/as responsabilizam professores/as, os quais, por sua vez, responsabilizam os estudantes. Para romper com este ciclo, seria necessário a localização das contradições, a problematização das práticas e a discussão crítica da concepção de avaliação presente na sociedade e a função que a escola cumpre ao reproduzi-la em seu interior.

A clareza de que a avaliação presente em nossas escolas cumpre uma função social de excluir e classificar não pode se constituir justificativa para a permanência de práticas autoritárias que não têm assegurado o direito à aprendizagem dos estudantes/as do ensino fundamental II no contexto das escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia.

A busca de justificativas ao trabalho para que fique como estão, a não-percepção de ocorrências da prática e da necessidade de mudanças a serem introduzidas nessa prática são processos de alienação, contrários ao movimento da consciência e do confronto, são contingências da própria vida, do cotidiano (Placco, 1994, p. 114).

Acreditamos que a construção da prática avaliativa é um processo marcado por avanços, rupturas e contradições que necessitam ser enfrentadas no cotidiano das escolas inseridas em territórios rurais a fim de que a cultura avaliativa classificatória vá sendo gradativamente desconstruída e que dê lugar a outra forma de avaliar. Que dê lugar a uma prática avaliativa, que por ser formativa, se desenvolva com base nos fundamentos da práxis, constituindo-se em uma práxis-avaliativa, contribuindo, assim, para a transformação da organização do trabalho pedagógico nas escolas inseridas em teóricos rurais.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS INDAGAÇÕES, OS ACHADOS DA PESQUISA, AS APRENDIZAGENS POSSÍVEIS

*Vivendo, se aprende;
mas o que se aprende, mais,
é só a fazer outras maiores perguntas.
Guimarães Rosa*

Guimarães Rosa, com sua arte literária, nos provoca a pensar no papel das indagações e sua relação com a aprendizagem, com a construção do conhecimento. Na vida vamos aprendendo por meio das perguntas e, quanto mais vivemos, outras perguntas vamos fazendo.

Este fragmento literário ilustra com maestria o que ocorre no processo de pesquisa científica, em especial, na pesquisa em educação. Iniciamos com uma indagação, com uma problemática que se relaciona diretamente com o mundo em que vivenciamos, com a realidade concreta, com a vida pessoal e profissional e, por isso, nos desperta a curiosidade, nos provoca a construção de uma postura investigativa, de um olhar reflexivo.

Na tentativa de apreender e interpretar a realidade investigada, construímos um longo percurso teórico-metodológico, estabelecemos diálogos com teóricos, fazemos escolhas e assumimos uma posição epistemológica. Um caminho difícil de ser trilhado, cheio de dúvidas, inseguranças e angústias, mas também permeado de momentos de alegria, de esperanças, de diálogo com outras pessoas e de uma sensação de vitalidade quando nos damos conta de que o nosso olhar sobre o objeto de conhecimento já não é mais o mesmo, quando nos damos conta que o percurso trilhado também nos transformou. Como nos ensinam Ghedin e Franco (2008, p. 149), “a busca pelo conhecimento constitui, no fundo, uma tentativa de compreender quem se é e como se é neste mundo”.

No movimento de construir conhecimento a partir da pesquisa, somos movidos pelo desejo de conhecer, compreender, mas também pelo de transformar aquilo que nos inquieta na realidade observada. Na tentativa de respondermos a nossa indagação inicial, mergulhamos na realidade concreta, coletamos dados e buscamos interpretá-los por meio de um rigoroso processo de análise.

Neste percurso vamos fazendo mais e mais perguntas e ao finalizar temos a certeza que possuímos outras e maiores perguntas. Descobrimos, por meio da experiência

vivenciada, que homens e mulheres produzem conhecimento por meio da práxis, por meio da vinculação entre teoria e prática, por meio do pensar, do refletir, do agir em um processo permanente de construção da nossa humanidade.

Neste sentido, não há como separar o/a pesquisador/a do objeto de conhecimento. O/a pesquisador/a é um ser social, histórico, condicionado pelo contexto em que se insere, mas é também um ser criativo, capaz de transformar a realidade. A observação e a interpretação da realidade só podem se dar em um contexto, evidenciando que o saber produzido é “necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias – práxis” (Ghedin; Franco, 2008, p. 119).

Assim, compreendemos que realizar uma pesquisa científica é uma ação epistêmica e política que exige do/a pesquisador/a realizar uma série de escolhas, de tomar decisões, de revelar suas concepções, em um movimento de descobertas, de certezas e de dúvidas. A produção de conhecimento materializada em uma tese é sempre contextualizada, ocorre em um tempo histórico, em um espaço determinado, revela um olhar sobre uma totalidade maior, e por tudo isso é sempre provisória, indicando as aprendizagens que foram possíveis ao/à pesquisadora construir.

No percurso desta investigação, vivenciamos vários desafios na expectativa de conhecer e analisar a prática avaliativa desenvolvida em seis escolas de ensino fundamental II da rede municipal de ensino, inseridas em territórios rurais de Uberlândia, Minas Gerais.

Compartilhamos com Luckesi (2011), Vasconcellos (2013), Fernandes (2009), Villas Boas, (2013), Esteban (2002), Hoffman (2018), Hadji (2001) e Freitas (2003) a convicção de que a avaliação da aprendizagem assume um protagonismo central dentro da organização do trabalho pedagógico, muito mais do que deveria, pois se a avaliação tivesse como papel central, alcançar a aprendizagem, ela seria apenas meio e não fim. No entanto, trata-se de um tema, de uma ação conflituosa, polissêmica, permeada de contradições que consomem um tempo significativo dos/as envolvidos/as com o trabalho pedagógico.

Especialmente dentro das escolas de ensino fundamental, a avaliação vem ao longo da história assumindo a perspectiva de classificar e selecionar os/as estudantes, definindo trajetórias de vida. Esta importante dimensão do ato educativo assume o papel de conceder o direito à continuidade na trajetória escolar, ou seja, o acesso ao conhecimento histórica e socialmente produzido pela humanidade, impactando diretamente na construção da subjetividade dos/as estudantes.

Assim, a avaliação da aprendizagem, desenvolvida no interior da escola, caracteriza-se normalmente por práticas tradicionais, autoritárias, seletivas e punitivas, com pouco sentido para o processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, a avaliação é concebida como uma prática docente que se restringe, equivocadamente, à aplicação de provas ou trabalhos, traduzindo o desempenho do/a estudante em notas ou conceitos. Trata-se de uma prática consubstanciada na reprovação, repetência e evasão escolar, que se constituiu em um mecanismo eficaz de exclusão social, pois nega o direito à educação à milhares de crianças, jovens e adultos das classes populares.

Essa perspectiva de avaliação constituiu-se em um dos elementos centrais na produção do fracasso escolar do sistema educacional brasileiro, pois coaduna com uma visão de escola, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem que sustenta o paradigma da educação tradicional. Uma concepção de educação adjetivada por Freire (1987) de educação bancária, aquela em que o professor/a faz depósitos de conteúdos na mente dos/as educandos para, no momento da avaliação, sacá-los. Uma prática educativa de caráter conteudista, alienadora, acrítica, conservadora, elitista e autoritária.

Nesta ótica, a escola se organiza de tal forma que excluir e subordinar passam a ser sua grande função, atendendo aos interesses da sociedade capitalista, ainda que ideologicamente seja identificada como instituição responsável pela transmissão do conhecimento e formação das novas gerações (Freitas, 1994; 2010).

Compreendemos a prática educativa como um fenômeno complexo, singular, intencional, produzido no contexto social, histórico e cultural e que traz as marcas da totalidade, mas também engendra a contradição. Assim, partimos do pressuposto de que os/as profissionais da educação, em um movimento de resistência à esta visão hegemônica de educação, podem organizar o trabalho pedagógico de outra forma, desenvolvendo uma prática avaliativa fundamentada em outro referencial.

Uma avaliação que tenha como função primordial promover as aprendizagens dos/as estudantes, uma prática avaliativa que funcione como uma bússola para a construção de rotas que possibilitem a construção do conhecimento por todos/as os/as estudantes. Uma avaliação que vem sendo designada como formativa (Hadji, 2001; Villas Boas, 2013; Fernandes, 2009), pois seu objetivo não é classificar o/a estudante em apto/a ou inapto/a, mas, sim, formá-lo/a para que desenvolva a autonomia no processo de construção do conhecimento, aprendendo a se autoavaliar e a construir mecanismos de autorregulação da própria aprendizagem.

O paradigma da avaliação formativa subtende que avaliar é colher informações sobre os resultados da aprendizagem dos/as estudantes ao longo de todo o processo, interpretá-las e tomar decisões, intervir na aprendizagem garantindo que eles/elas desenvolvam os aspectos que ainda não alcançaram resultados positivos. Nesta perspectiva, o ato de avaliar é compreendido como uma prática reflexiva que tem como intuito melhorar a qualidade das aprendizagens, envolvendo as diferentes pessoas da prática pedagógica.

A perspectiva da avaliação formativa contribui, pois, não apenas para o desenvolvimento do/a estudante, mas também para o crescimento profissional do/a professor/a e para a autonomia da própria escola. Trata-se de uma prática que se orienta pelos princípios da colaboração, da autoavaliação, da regulação, da autonomia, da intervenção e do *feedback*, buscando superar a visão unilateral de avaliação, em que apenas os/as estudantes são avaliados/as pelos professores/as. A concretização desse paradigma de avaliação requer que os/as profissionais da escola possam se qualificar permanentemente, desenvolvendo a consciência crítica sobre todos os aspectos que se entrelaçam na construção das práticas pedagógicas.

Entendemos que os/as profissionais da educação no exercício da sua profissão, mediante condições favoráveis, poderiam se constituir como seres criativos, curiosos e investigativos da própria realidade, construindo conhecimentos que lhes auxiliassem não só compreender própria prática, mas a vivenciar os dilemas, a construir alternativas para os muitos desafios profissionais. Esta possibilidade é alcançada por meio da construção da práxis, ou seja, por meio de uma ação refletida, um fazer que articula teoria e prática e se compromete com a transformação da realidade. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 1987, p. 58-59).

Partindo destas premissas é que buscamos problematizar a temática da avaliação da aprendizagem, indagando: Que práticas avaliativas têm sido possíveis construir nas escolas inseridas em territórios rurais, no contexto das escolas na sociedade capitalista? Há indícios da construção de uma práxis no desenvolvimento da avaliação?

Nossa intenção era compreender, a partir dos documentos e dos relatos de docentes e gestores (as), se a avaliação apresenta indícios de uma práxis pedagógica-avaliativa. Partimos do pressuposto de que identificar e analisar os fundamentos de práticas avaliativas, alternativas aos modelos de avaliação classificatória, pode colaborar

para a construção de processos formativos necessários à construção de uma escola do campo.

Assim, iniciamos o processo de pesquisa buscando realizar uma investigação que conseguisse identificar as principais práticas avaliativas desenvolvidas por professores/as, diretores/as e coordenadores/as pedagógicos que atuam em seis escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia, especificamente na segunda etapa do ensino fundamental.

O processo de construção da metodologia para o desenvolvimento dessa investigação se pautou pela busca de nos aproximar da cultura avaliativa construída nestes territórios educativos. Na tentativa de identificar as práticas, procuramos não apenas descrevê-las, mas essencialmente interpretá-las, revelando as contradições inerentes a elas. Intencionamos ainda evidenciar as relações que a prática avaliativa desenvolvida nestas escolas estabelece com a totalidade social, política e cultural em que se inserem.

Assim, escolhemos um caminho metodológico que nos permitiu o acesso à realidade investigada, a construção da seção 1 permitiu-nos compreender que o fenômeno investigado traz as marcas de uma totalidade maior. A contextualização do cenário em que se desenvolveu a pesquisa, a cidade de Uberlândia, e a descrição do contexto específico, as escolas inseridas em territórios rurais, os quais oferecem um panorama do lócus da investigação, possibilitou-nos compreender as articulações entre a realidade local e a totalidade social, econômica e política que caracterizam a prática educativa.

A seção 2 nos permitiu aproximar da realidade social, econômico e política que engendrou a defesa da Educação do Campo como um movimento, um paradigma de educação que nasce da luta dos camponeses, em prol de uma educação de qualidade, emancipadora para as pessoas que vivem e trabalham no campo. Uma concepção de educação que questiona e se contrapõe ao paradigma da educação rural, hegemonic na sociedade capitalista, pois se compromete com os interesses do agronegócio, com os donos do capital.

Compreender que a Educação do Campo se constitui em uma concepção, uma práxis educativa e uma política pública em defesa da construção de uma escola diferente para os/as camponeses, comprometida com a formação humana e política dos/as estudantes, levou-nos a constatar o quão distantes estas escolas se encontram da concretização desse paradigma que exigiu identificá-las como escolas rurais e não escolas do campo.

Essa constatação incomodou-nos profundamente, pois evidenciou que existe um conjunto de políticas públicas, de marcos legais e ordenamentos jurídicos estabelecidos na legislação federal e estadual, que visam à promoção da construção de uma escola do campo e que vem sendo negligenciados no município de Uberlândia. Tal realidade indicou a relevância da criação de uma política pública local que fomente e crie condições para que as escolas rurais da rede municipal de ensino possam se transformar em escolas do campo, como prevê as diretrizes operacionais para a Educação do Campo (Brasil, 2002).

Por sua vez, na seção 3 realizamos um esforço teórico de elaboração do conceito de práxis-avaliativa, tendo como fundamentos a leitura de Freire (1987) e Franco (2016). Para essa construção, retomamos a trajetória histórica da avaliação, evidenciando que a proposição da avaliação formativa é fruto de um movimento de resistência e tentativa de superação das práticas de avaliação excludentes e classificatórias.

A expressão práxis-avaliativa foi por nós utilizada para designar o movimento necessário aos/as profissionais da educação para que, assumindo-se como sujeitos/as da práxis, possam produzir conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem a partir da articulação entre a teoria e a prática, com o objetivo de transformar as práticas de avaliação classificatória e de caráter excludente presentes na escola de ensino fundamental.

A práxis-avaliativa é assim concebida como o movimento criativo de ação-reflexão-ação que possibilita não apenas a transformação das práticas avaliativas da instituição, mas a problematização, a indagação em torno dos princípios que sustentam toda a cultura escolar, materializados na forma como a instituição organiza o trabalho pedagógico.

Assim, elaboramos a compreensão de que a práxis-avaliativa, compreendida como uma epistemologia que permite aos educadores/as produzirem conhecimento sobre o ato de avaliar na ação e na reflexão sobre a ação, fundamenta-se nos princípios da totalidade, historicidade, contradição e intencionalidade, o que permite aos/as profissionais das escolas desvelarem o que está por trás do ato de avaliar e construir possibilidades de reinventar a clássica função de selecionar e excluir da avaliação.

A forma como desenvolvemos a avaliação da aprendizagem não é neutra, desinteressada, não se trata apenas de uma escolha técnica ou subjetiva de cada profissional. Avaliar na escola responde a um conjunto de condicionantes sociais,

econômicos, históricos e políticos que nos revelam que a práxis-avaliativa assume a dimensão de uma totalidade, pois se insere em uma realidade maior.

Desvelar estes condicionamentos nos permite enxergar as contradições existentes, compreendendo que é nas frestas desta contradição que se encontram as possibilidades de (re)significação da avaliação dentro das escolas. A construção de uma nova intencionalidade para o ato de avaliar só pode ocorrer a partir do desvelar das concepções e práticas que vem sendo desenvolvidas nas instituições escolares. É preciso identificar, analisar e indagar sobre o subsolo que sustenta o ato de avaliar dentro das escolas, em nossa sociedade, buscando construir um projeto coletivo em que a avaliação se comprometa com a construção das aprendizagens, sendo desenvolvida em uma perspectiva formativa, porém não de modo ingênuo, como esta fosse a condição de mudança da realidade. O contexto de uma sociedade capitalista exige pensar em ações coletivas de lutas em busca de transformação da escola que temos para a escola que queremos.

Com a elaboração dessa seção, construímos a convicção de que para transformarmos as práticas avaliativas dentro das escolas é necessário assumirmos o compromisso de construção de uma práxis-avaliativa coletiva, ancorada no referencial teórico metodológico da avaliação formativa, que é desenvolvida em uma prática docente que assume como fundamento a práxis; logo, configura-se como práxis-avaliativa.

A partir da construção de nossas lentes de investigação, buscamos nos aproximar da realidade investigada a fim de conhecer o contexto, a instituição em que os sujeitos participantes da pesquisa desenvolviam suas práticas avaliativas por meio da análise do PPP das seis instituições que constituíram o lócus da investigação.

Partimos do princípio de que o PPP da escola é fruto de um processo permanente de planejamento da prática educativa, com base na análise da realidade e proposição de formas de intervenção nela, elaborado coletivamente pela comunidade escolar. Constitui-se em instrumento teórico-metodológico que possibilita a construção da identidade da escola à medida que registra as concepções, os valores, os desejos e as intenções que orientam a realização do trabalho pedagógico dentro da instituição.

Assim, mergulhamos na análise dos PPPs de cada instituição a fim de conhecer a história, a realidade concreta, os desafios, as ações desenvolvidas, nos aproximando das intencionalidades das escolas investigadas. Esse movimento está registrado na quarta seção, a qual buscou analisar como a avaliação da aprendizagem se insere nos PPP das

escolas e investigar se as escolas desenvolviam a Educação do Campo, conforme preconizado pela legislação educacional.

A análise dos projetos evidenciou que a avaliação da aprendizagem, como categoria essencial para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, é tratada de forma superficial, revelando a ausência de um referencial teórico-metodológico que oriente a prática avaliativa dentro das instituições.

A pesquisa constatou ainda que a única discussão sobre a avaliação presente nos PPPs aparece vinculada aos resultados da escola nas avaliações externas do Simave, evidenciando os impactos desta política dentro da instituição.

Neste sentido, a pesquisa constatou que o PPP dessas escolas assumiu uma conotação burocrática, tornando-se um instrumento do Estado para controle da prática educativa. Indica, pois, as consequências de uma política pública de caráter empresarial, produtivista, que intenciona mensurar a qualidade da educação a partir da adoção de indicadores de desempenho das escolas, que se pauta na lógica da avaliação classificatória.

A análise dos referidos projetos indicou um total distanciamento entre os princípios defendidos pela Educação do Campo e a prática pedagógica das escolas, explicitando que elas não apenas desconhecem o paradigma da Educação do Campo, consubstanciado em um vasto leque de legislações, mas que ainda são fortemente influenciadas pelo paradigma da educação rural.

Tal constatação nos permite afirmar que na rede municipal de ensino de Uberlândia a construção de escolas do campo é ainda um grande desafio que necessita ser enfrentado por todos os/as envolvidos/as com o atendimento educacional da população campesina.

Assim, uma das observações que nos parece importante destacar é a necessidade de as escolas inseridas em territórios rurais de Uberlândia serem incentivadas e apoiadas tecnicamente pelos órgãos gestores superiores a elaborarem seus projetos pedagógicos a partir de uma perspectiva crítica, emancipatória, constituindo-se instrumento teórico metodológico para a construção de uma práxis-avaliativa dentro da escola.

A fragilidade teórica-metodológica constatada nos PPPs das seis escolas investigadas, tanto no que diz respeito aos princípios da Educação do Campo quanto à avaliação da aprendizagem, sinaliza para a necessidade de (re)elaboração deste importante instrumento para a construção de uma escola pública de qualidade e democrática.

O PPP não pode ser reduzido a uma simples produção de um documento burocrático, que atenda às solicitações dos órgãos gestores, mas deve representar a materialização de um processo de coletivo de ação-reflexão-ação efetivado pela comunidade escolar, a fim de construir a identidade de uma escola comprometida com os interesses e necessidades da população campesina.

Nas seções seguintes, realizamos um esforço de analisar as concepções e práticas reveladas pelos/as protagonistas deste estudo. Partimos do pressuposto que revelar as concepções que sustentam o fazer destes/as profissionais constitui-se em mecanismo fundamental para a compreensão das práticas que vêm sendo construídas nas escolas de ensino fundamental I.

O nosso diálogo com os/as participantes da investigação em torno das concepções, ideias e valores sobre a avaliação da aprendizagem revelou os diferentes sentidos que são atribuídos à avaliação no espaço escolar. As diferentes vozes desta investigação indicam a presença de um hibridismo na forma de conceber a avaliação. Ora os discursos revelam uma concepção classificatória de avaliação ora sinalizam a compreensão da avaliação que se aproxima de uma perspectiva formativa, ou seja, promotora das aprendizagens.

Acreditamos que o hibridismo de concepções dentro da mesma instituição explicita a ausência de um projeto pedagógico que, construído coletivamente, tematize as concepções individuais dos/as profissionais e faça a opção política e pedagógica por uma concepção de avaliação orientadora da prática avaliativa dentro da escola. Mas evidencia também que a prática pedagógica é contraditória, dialética, e que as tentativas de superação das práticas tradicionais de avaliação ocorrem em um movimento cílico que supõe avanços, retrocessos, permanências e rupturas.

Os achados da pesquisa indicam que, embora seja possível perceber alguns princípios que se aproximam da avaliação formativa nos discursos de vários/as profissionais, a concepção de avaliação classificatória destaca-se na cultura avaliativa das escolas investigadas. Assim, identificamos que as concepções de avaliação por nós analisadas ainda não conseguem delinear práticas avaliativas que sejam coerentes com as necessidades e anseios inerentes aos/ às estudantes que frequentam as escolas inseridas no campo, pois ainda são fortemente influenciadas pela cultura da avaliação tradicional.

Procuramos descrever e analisar a prática avaliativa desenvolvida nas escolas por meio das vozes dos/as diferentes protagonistas. Assim, fomos conhecendo como os/as profissionais praticam a avaliação e interpretando em que medida a prática avaliativa das

escolas é desenvolvida no sentido da *práxis*, tendo como norteadora o paradigma da avaliação formativa.

As narrativas por nós analisadas denotam a presença de uma prática avaliativa híbrida, composta por ações tradicionais, como a aplicação de provas e distribuição de notas, revelando um caráter autoritário e excludente, entrelaçadas com práticas singulares, criativas, de autoria de professores/as que acreditam que avaliar é construir possibilidades para o estudante aprender.

A presença deste hibridismo revelou que a instituição escolar não apenas reproduz no seu interior a cultura de classificação e seleção presente na sociedade capitalista, mas também cria uma cultura avaliativa própria que necessita ser compreendida, a fim de que seus fundamentos possam inspirar a construção de novas práticas que façam o enfretamento à perspectiva da avaliação classificatória, ainda hegemônica nas escolas de ensino fundamental II.

Em um movimento de busca de culpados pelos resultados alcançados na aprendizagem, professores/as responsabilizam os/as estudantes e famílias; diretores/as e coordenadores/as pedagógicos/as responsabilizam os/as professores/as. Por fim, secretarias de educação responsabilizam as escolas. Trata-se de um movimento de transferência da responsabilidade para o outro sujeito da relação pedagógica, o qual afeta não só a vida dos/as estudantes, mas gera tensão e conflitos no espaço escolar.

Neste sentido, constatamos que a avaliação da aprendizagem é tratada quase que como uma responsabilidade exclusiva dos professores/as. As falas evidenciam um distanciamento dos/as diretores/as e coordenadores/as pedagógicos da prática avaliativa da escola, demonstrando a ausência de saberes teóricos-metodológico por parte deles/as para mediarem a construção de um projeto de avaliação da aprendizagem dentro da escola.

Depreendemos que a ausência de uma coordenação pedagógica com competência técnica e política para problematizar a organização do trabalho pedagógico dentro das escolas rurais tem se constituído em um dos vários fatores que dificultam a construção de uma *práxis-avaliativa* na instituição.

A partir da análise do conjunto de dados coletados, inferimos que a presença de que algumas práticas avaliativas que se aproximam dos princípios da avaliação formativa revelam o esforço individual, o movimento de resistência de alguns/algumas professores/as que realizam o movimento de ação-reflexão-ação na condução da avaliação, ou seja, constroem uma *práxis-avaliativa*. Entretanto, o esforço individual de

alguns/algumas profissionais não tem sido suficiente para alterar a cultura avaliativa classificatória arraigada no contexto escolar, levando-nos a constatar a ausência de uma práxis-avaliativa coletiva na instituição que se comprometa com a promoção das aprendizagens dos/as estudantes.

Cabe destacar que não podemos desconsiderar que as práticas de avaliação desenvolvidas por professores/as que se negam a apenas constatar o resultado do desempenho dos/as estudantes, intervindo para a concretização da sua aprendizagem, revela o potencial da avaliação formativa para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos/as estudantes e as possibilidades concretas dessa forma de avaliação ocorrer no contexto da escola de ensino fundamental.

Entretanto, não podemos esquecer que a transformação das práticas avaliativas no contexto da sociedade capitalista não poderá ser efetivada a partir de esforço e práticas individuais dos/as professores/as. A prática da avaliação excludente é a certeza de que a escola tem cumprido bem o seu papel, pois vivemos em uma sociedade que produz intencionalmente a exclusão. As alterações virão por meio dos embates sociais, pelas lutas dos coletivos, em especial da classe trabalhadora que é a mais prejudicada por esse modelo.

Os resultados da pesquisa sugerem ser fundamental que a avaliação formativa se concretize em uma prática que se assume como práxis, possibilitando o movimento de ação-reflexão-ação na forma como a escola organiza o trabalho pedagógico. Revela, pois, a potência da práxis-avaliativa para favorecer os movimentos de rupturas e criação de novas formas de ensinar-aprender-avaliar, necessários à transformação das escolas rurais em escolas do campo.

Entretanto, não podemos acreditar que apenas a construção desse movimento possa ser suficiente para a transformação das escolas rurais em escolas do campo. É importante lembrarmos que o paradigma da Educação do Campo se contrapõe à lógica do capital, e que a materialização dos seus princípios na realidade escolar exige lutas pedagógicas e políticas, exige organização coletiva para o enfrentamento e questionamento do modelo social excludente, característico da nossa sociedade.

Sintetizando, podemos dizer que ao longo desse estudo investigativo se evidenciaram alguns fatores que podem favorecer a construção de uma práxis-avaliativa no interior das escolas rurais, quais sejam: a existência de profissionais que, a despeito das dificuldades, inovam e desenvolvem práticas criativas, reflexivas com foco nas

aprendizagens dos/as estudantes; a constatação de alguns/algumas profissionais da necessidade da existência de grupos de estudo sobre avaliação na escola, que possam analisar as práticas existentes e construir coletivamente um referencial teórico metodológico condizente com o interesse de assegurar a aprendizagem dos/as estudantes, e a denúncia de muitos/as professores/as de que a avaliação classificatória, as provas e notas não conseguem de fato avaliar se houve ou não aprendizagem, tornando-se uma prática que necessita ser repensada.

Por outro lado, também foi possível identificar um conjunto de dificuldades para a construção da práxis-avaliativa dentro da instituições, dentre as quais destacamos: a inexistência de espaço tempo para a realização do trabalho coletivo; a ausência de uma equipe gestora que consiga provocar e gestar o processo de transformação das práticas avaliativas e a visão burocrática e acrítica do PPP dentro da escola, a qual inviabiliza que ele se constitua em mecanismo potencializador do movimento de práxis dentro das escolas.

Nesta ótica, gostaríamos de sugerir alguns pontos de destaque, no sentido de abrir novas críticas e possibilidades de estudos investigativos sobre as escolas inseridas em territórios rurais em Uberlândia:

1. A relevância de termos pesquisas nos programas de pós-graduação que se dediquem ao estudo da práxis pedagógica vivenciada nas escolas inseridas em territórios rurais, possibilitando a ampliação da produção de conhecimento sobre esta temática;
2. A importância de as investigações sobre a avaliação da aprendizagem desvelarem a cultura escolar, impregnada na organização do trabalho pedagógico, a fim de possibilitar a análise crítica dos fundamentos das práticas e favorecer a construção de novas formas de ensinar-aprender-avaliar;
3. A importância de os órgãos gestores superiores oferecerem assistência técnica e financeira para que as escolas rurais tenham autonomia pedagógica para elaborar e executar um projeto pedagógico específico, construindo uma identidade própria comprometida com os princípios da Educação do Campo;
4. A necessidade da construção de um projeto pedagógico que possibilite a construção uma política de avaliação no interior das escolas inseridas em territórios rurais, fundamentada na práxis transformadora da cultura avaliativa excludente;

5. A necessidade dos/as gestores/as em todos os âmbitos implementarem uma política de formação específica para os/as profissionais que atuam nas escolas rurais do município, possibilitando a conscientização da necessidade de construção de uma práxis pedagógica própria, condizente com os princípios defendidos pelo paradigma da Educação do Campo;
6. A premência da instalação de um grupo de trabalho com profissionais que atuam nas escolas rurais de Uberlândia para a elaboração de diretrizes curriculares específicas para estas escolas, respeitando a cultura e necessidades dos/as estudantes que vivem e trabalham no campo.

Cabe destacar que realizar uma pesquisa sobre a prática avaliativa desenvolvida nas escolas inseridas em territórios rurais, a fim de identificar a existência do movimento de práxis, representou um ganho significativo para o meu processo de formação profissional e pessoal. Foram várias as aprendizagens construídas ao longo desse processo, tanto na condição de pesquisadora como na de pedagoga, de uma profissional que atua na gestão pedagógica.

Na condição de pesquisadora, desenvolvemos uma escuta cuidadosa, estabelecendo um diálogo com os/as profissionais, com as escolas, marcado pelo respeito e pela curiosidade epistemológica. Aprendemos que fazer pesquisa exige-nos buscar construir um olhar reflexivo, enxergar o que está por trás dos relatos e do observável. Assim, em um exercício difícil e exigente, fomos aprendendo a escutar, a dialogar e a observar na intenção apreender como os/as profissionais construíram conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem, sem a intenção de julgar o fazer pedagógico dos/as entrevistados/as.

Acreditamos que por meio da realização das entrevistas, que problematizaram as concepções e práticas avaliativas dos/as diferentes profissionais, possamos ter colaborado para a instalação de um desejo, ainda que inicial, para abertura ao do movimento de reflexão dentro da escola, sinalizando para os/as participantes que é por meio do exercício da práxis que podemos colaborar para a transformação da realidade escolar.

Esse movimento de escuta e problematização da realidade constituiu-se em aprendizagem extremamente significativa para a nossa atuação profissional como pedagoga, pois acreditamos que no exercício da coordenação pedagógica é fundamental desenvolvermos uma prática fundamentada na práxis, colaborando para a formação continuada dos/as docentes.

Compreender como os/as educadores/as constroem conhecimento por meio da práxis reafirmou em nós a certeza de que pedagogos/pedagogas podem se constituir em profissionais que exerçam a gestão pedagógica, incentivando a construção de práxis no cotidiano escolar e, assim, mobilizando a construção de transformações possíveis, não apenas na prática avaliativa da instituição, mas na organização do trabalho pedagógico como um todo.

As aprendizagens construídas ao longo deste percurso formativo realimentaram em nós o desejo de continuar lutando por uma educação de qualidade para as pessoas que vivem e trabalham no campo. Uma educação humana, crítica, provocadora, ética, que dialogue com a realidade social e com as necessidades dessas pessoas, tornando-se instrumento da sua emancipação.

Esperamos que esta pesquisa, à medida que oferece uma interpretação criteriosa das formas como se desenvolvem os processos de avaliação da e para as aprendizagens nas escolas situadas em territórios rurais de Uberlândia, possa subsidiar a elaboração de políticas municipais para o atendimento às demandas requeridas pela legislação, incentivando a transformação das escolas rurais em escolas do campo em nosso município.

Entretanto, cabe destacar que a prática avaliativa, ainda que desenvolvida na perspectiva da práxis, fundamentada na concepção de avaliação formativa, por si só, não consegue alterar a organização do trabalho pedagógico, ou seja, não consegue transformar a lógica excluente da escola capitalista. Não basta o esforço de profissionais comprometidos com a transformação das suas práticas avaliativas para alterar toda uma estrutura que reflete os interesses da classe dominante, a qual conduz a construção do projeto social.

Em nosso entendimento, necessitamos de uma política pública local que fomente a construção de escolas do campo na rede municipal de ensino de Uberlândia. Uma escola que não apenas respeite a cultura dos povos do campo, mas que convide a sua comunidade a construir um projeto pedagógico real, concreto, nascido das necessidades e contradições inerentes à prática pedagógica.

É preciso um projeto pedagógico tecido pelos/as estudantes, pelas famílias, pelos/as profissionais e por toda comunidade que é convidada a participar da vida da instituição, almejando a construção de uma escola diferente, com objetivos próprios e voltados para a formação humana e para o mundo do trabalho das pessoas que vivem no campo. Busca-se um processo de planejamento, que por estar em constante movimento,

torna-se instrumento para a construção da práxis pedagógica coletiva, que busca desconstruir as concepções e práticas que sustentam a organização do trabalho pedagógico na escola capitalista, em especial, as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem impregnadas na cultura do ensino fundamental II, responsáveis por excluir estudantes das classes populares do direito à educação.

Necessitamos de uma proposta, um caminho que impulsiona a construção de escolas do campo na rede municipal de ensino de Uberlândia, em que o ato de avaliar se comprometa com a promoção das aprendizagens, com a oferta de outras e de maiores possibilidades para viabilizar a formação do/a estudante. Que seja a materialização de uma construção política, social, cultural vivenciada nos diferentes âmbitos da gestão educacional: dos órgãos governamentais até escola. Todos/as comprometidos/as com a intenção política de assegurar uma escola de qualidade para a população campesina. Uma escola onde ensinar, aprender e avaliar se construa com base em outros referenciais e possibilite a ressignificação do fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v.13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019.

ALENTEJANO, P. R. **As relações campo-cidade no Brasil do século XXI**. 2021, Disponível em: <https://docero.com.br/doc/s5c51ns>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ARROYO, M. G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan/mar. 1992.

ARROYO, M. (Org). O direito do trabalhador à educação In: MINAYO, C. **Trabalho e Conhecimento**: Dilemas na educação do trabalhador. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ARROYO, M. G. A Educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BICALHO, R.; LEITE, I. A educação do campo no MST como ferramenta de construção da hegemonia. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 65-78, dez. 2019.

BRANDÃO, L. C. K. A Colonização Brasileira, Do Descobrimento Ao Estatuto Da Terra. **PLANETA AMAZÔNIA**: revista internacional de direito ambiental e políticas públicas, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/planeta/article/view/52>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei 9.394. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Salto para o Futuro**: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. 96 p.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para EJA. MEC: Brasília-DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação no Campo**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos SECAD 2**. Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas. Brasília - DF: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Complementares para a Educação no Campo**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361b>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é covid?** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. **Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 3 jul. 2023.

CALDART, R. S. A escola do campo em e movimento. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras. Acesso em: 20 maio 2022.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In. MOLINA, M.; JESUS, S. (Orgs.). **Contribuições para a**

construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A. *et al.* (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

CALDART, R. S. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMARGO, R. M. B.; GABBI, G. F.; LEMES, J. L.; BRENNER, C. E. B. Os principais autores da corrente crítico-reprodutivista. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 224–239, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650584>. Acesso em: 9 ago. 2021. DOI: 10.22348/riesup.v3i1.7740.

CAÑATE, L. S. C. O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor. 2010. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8CSKSG/1/disserta_o_pronta.pdf Acesso em: 20 maio 2022.

CARVALHO, H. M.; COSTA, F. A. Verbete: Agricultura camponesa. In: CALDART, R. S. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CEPES, 2018. Uberlândia - **Painel de Informações Municipais 2018**. Uberlândia-MG: Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-sociais/Instituto de Economia e Relações Internacionais/Universidade Federal de Uberlândia, ago. 2018. 93 p. Disponível em: http://www.ieri.ufu.br/system/files/conteudo/cepes_painel_informacoes_municipais_uberlandia_2018_0.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

CHARLOT, B. *et al.* **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: Uniprosa, 2021. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/09/por-uma-educacao-democratica-e-humanizadora.pdf>. Acesso: 3 jul. 2023.

CHELOTTI, M. C. (Org.). **Diálogos do PIBID com as escolas do/no campo**. Ituiutaba: Barlavento, 2016.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

COIMBRA, C. L. A (in)completude da práxis no pensamento freireano. In: PAIXÃO, A. H.; MAZZA, D.; SPIGOLON, N. I. (Orgs.). **Centelhas de Transformações**: Paulo Freire & Raymond Williams. São José do Rio Preto, SP: HN, 2021.

CORRÊA, M. S. **A prática avaliativa no ciclo da infância**: um estudo em escolas multisserieadas. Dissertação de Mestrado. Pará, 2014.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

DOMINIQUE, J. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, n. 1, jan./jun. 2001. Tradução de Gisele de Souza.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Portal**. Disponível em: <https://fonec.org/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

FRANCO, M. A. S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de estudos pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 543-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FRANCO, K. O.; CALDERÓN, A. I. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, jan./abr. 2017.

Disponível em:

http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/franco_e_calderon_2017_o_simave_a_luz_das_tres_geracoes_de_avaliacao_da_educacao_basica.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Tese de Livre Docência apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp, 1994.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 3 jul. 2023.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto entre duas lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2010.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FREITAS, L.C *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Fronteiras Educacionais).

FREITAS, L. C A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, 2016.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, O. G. **Refletindo sobre a aula**: descobrindo um caminho para a formação do educador na escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10159>. Acesso em: 3 jul. 2023.

GARCIA, L. P. *et al.* O potencial de propagação da COVID-19 e a tomada de decisão governamental: uma análise retrospectiva em Florianópolis, Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/WJLGyZfwFkfPGVLMVW5y8ch/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2020.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações Ecos. **Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2021.

GESQUI, L. C. O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 229-245, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/848/720>. Acesso em: 3 jul. 2023.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4^a ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 2 nov. 2022.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora?** Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, J. M. L. **Avalia para promover – As setas do caminho?** Porto Alegre: Mediação, 2018.

IBF – INSTITUTO BRASILEIRO DE FLORESTAS (BRASIL). Brasília, DF, 2022. **Portal**. Disponível em: <https://www.ibflorestas.org.br/>. Acesso em: 7 jun. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação / IBGE, Coordenação de Geografia.** – Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 84p. - (Estudos e pesquisas. Informação geográfica, ISSN 1517-1450; n. 11).

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas do espaço rural brasileiro**. 2^a ed. Rio de Janeiro, 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Portal**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Educação-2022** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

IBGE - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Educação-2022** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar**, 2021. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2021>. Acesso em: 1 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/cesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 26 jun. 2023.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do Saber**. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LIMA, S. C. F. História da escola rural e poderes locais: Uberlândia-MG, Brasil, 1930 a 19601. In: ADÃO, A.; MAGALHÃES, J. (Orgs.) **História dos municípios na educação e cultura: incertezas de ontem desafios de hoje**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, 2011.

LIMA, S. C. F. História do ensino rural em Uberlândia-MG: memórias e práticas de professoras (1926-1979). **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 127-149, jan./jun. 2012.

LIMA, S. C. F. Eu aprendi e ensinei também ao mesmo tempo: professores leigos na história da escola rural. **Revista de Educação Pública**, v. 27, p. 405-423, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6588/4275> Acesso em: 26 jun. 2023.

LIMA, S. G. **Análise da implementação dos Itinerários Avaliativos nas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Ubá (Minas Gerais)**, 2019. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora, 2019. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2020/03/SAMUEL-GAZOLLA-LIMA_REVISADA.pdf. Acesso em: 8 jan. 2022.

LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. v. I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar** - estudos e proposições. 17^a ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola** – reelaborando conceitos e recriando a prática. 2^aed. Salvador: Malabares, 2005b.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Sobres notas escolares** – distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MARTINS, A. A. **Nos fios da História...** contextos, saberes e práticas de alfabetizadoras de jovens e adultos. 2002. 126p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

MARTINS, F. J. **A escola e a educação do campo.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 179 p.

MELO, C. S.; SAMPAIO, A. C. F. **Análise da expansão urbana de Uberlândia-MG, usando ferramentas de geoprocessamento.** Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiarural/20.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

MELO, C. A. S. M.; REIS, L. N. G. Uberlândia (MG) uma cidade e suas metamorfoses. **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**, v. 2, n. 9, p. 51-60, 2014.

MEMORIAL VIRTUAL PAULO FREIRE. **Glossário.** Disponível em <http://glossario.paulofreire.org/>. Acesso em: 10 out. 2022.

MENDES, O. M. O direito de aprender e a produção da qualidade na escola pública a partir da avaliação. **Revista Educação e Filosofia**, v. 28, n. especial, 2014.

MINAS GERAIS. Resolução 2820, de 11 de dezembro de 2015. **Institui diretrizes para a educação básica em Minas Gerais.** Secretaria Estadual de Educação, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2015.

MINAS GERAIS. **Curriculo Referência do Estado de Minas Gerais**, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

MINAS GERAIS. **Simave. Itinerários avaliativos**, 2019. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e formação profissional:** a experiência do programa residência agrária. Brasília: MDA, 2009.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. Verbete. In: CALDART, R. S. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8^a ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. **Criado há 10 anos, FONEC segue como instrumento de luta e defesa da educação**. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/08/18/criado-ha-10-anos-fonec-segue-como-instrumento-de-luta-e-defesa-da-educacao/>. Acesso em: 5 maio 2022.

MUNIZ, A. L. P.; FERREIRA, E; W; ARAÚJO, L. M.; BERTOLUCCI JÚNIOR, L. **Indicadores do Desenvolvimento Humano para Uberlândia e Municípios selecionados**. Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Instituto de Economia IEC Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-sociais – CEPES. Uberlândia MG Julho/2005. Disponível em: http://www.ieri.ufu.br/system/files/conteudo/pe02_uberlandia_selecionados_idh_1991_2000_0.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. R. D. Dos programas oficiais para a educação rural aos projetos de educação do campo dos movimentos sociais. **Revista Labor**, v. 1, n. 1, p. 68-89, mar. 2017.

OLIVEIRA, D. L. C. M. A participação do município de Uberlândia (mg) na divisão territorial do trabalho no contexto do agronegócio. **Revista Formação** (online), v. 26, n. 47, p. 121-140, jan./abr. 2019. Disponível em: <file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/5603-Texto%20do%20Artigo-23565-23480-10-20190429.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. 2^a ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002 – (Guia da Escola Cidadã, v. 7).

PAIVA, V. P. **A educação popular e a educação dos adultos**. 5^a ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. ISSN 1517-9702.

PEREIRA, C. M. R. C.; SILVA, I. N. A Tentativa de amordaçar a educação em tempos de flertes com o fascismo: sinalizando saídas para sua superação. In: CHARLOT, B. *et al. Por uma educação democrática e humanizadora*. São Paulo: Uniprosa, 2021. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/09/por-uma-educacao-democratica-e-humanizadora.pdf>. Acesso: 3 jul. 2023.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, G. J. **Do sonho à realidade**: Córrego Fundo – MG: Fragmentação territorial e criação de municípios de pequeno porte. 2003. 248 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Instituto de Geografia, UFU, Uberlândia, 2002.

PIRES, A. M. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012. PLACCO, V. C. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLOEG, J. D. **Camponeses e impérios alimentares**: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas: São Paulo: Cortez, 1998.

RONCA, P. A C; TERZI, C. do A. **A prova operatória**. 25. ed. São Paulo: Esplan, 2002.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSSATO, G.; PRAXEDES, W. **Fundamentos da Educação do Campo**: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32^a ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8^a ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea)

SCHADY, N. *et al. Colapso e recuperação* - Como a pandemia de Covid-19 deteriorou o capital humano e que fazer a respeito. Banco Mundial, 2023. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/a1436227-cdd4-4503-bfe7-8cfdf1d9fc71/content>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SILVA, A. C. O. **Educação no campo e trabalho**: um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia. Orientador: Fabiane Santana Previtali. 2011. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13846/1/Diss%20Ana.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2023.

SILVA, J. F. A avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2012a.

SILVA, K.A.C.P.C. **Epistemologia da práxis na formação de professores:** perspectiva crítico emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

SILVEIRA, T. C. **Vamos tirar a educação do quadro negro em que ela está: a nucleação escolar como proposta de reorganização e modernização na educação rural de Uberlândia/mg (1980 a 1990)**. 2019, 260p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/27052>. Acesso: 2 mar. 2022. DOI:
<http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.931>

SOARES, B. R.; MONTES, S. R.; PESSOA, L. S. Rural e / ou urbano? Uma reflexão sobre a realidade sócio-espacial dos distritos do município de Uberlândia (MG). In: Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo - CEPES, 2018.

SORDI, M. R. L.; MALAVAZI, M. M. S. Duas faces da avaliação: da realidade à utopia. **Revista de Educação**, Campinas, n. 17, p. 105-115, nov. 2004.

SOUZA, M. A. S. Pesquisa educacional sobre MST e educação do campo no Brasil. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698208881>

STEDILE, J. P.; CARVALHO, H. M. Verbete: Soberania alimentar. In: CALDART, R. S. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TAFAEL, C. Z.; MOLINA, M. C. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, R. S. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TORRES, C. A. **Diálogo e Práxis Educativa** – Uma leitura crítica de Paulo Freire, São Paulo: Edições Loyola, 2014.

TORRES, D. X. Concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais. **Dissertação** (Programa de pós-graduação em Educação) – Centro de Educação da UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TORRES, D. X. **Tensões entre avaliações e Educação do Campo**: disputas nas fronteiras da validação do currículo. 2018. 300p. Tese (Programa de pós-graduação em Educação) – Centro de Educação da UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

TORRES, D. X. *et al.* Da educação rural à educação do campo paradigmas que embasam a oferta de educação escolarizada nos territórios campesinos no Brasil. In: **Anais do VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/83727>. Acesso em: 31 jul. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Escola Municipal Carlos Tucci. **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia, 2021a.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Escola Municipal do Moreno. **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia, 2021b.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Escola Municipal Olhos D'Água. **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia, 2021c.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Escola Municipal Freitas Azevedo. **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia, 2021d.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Escola Municipal Professora Maria Regina Arantes Lemos. **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia, 2021e.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Escola Municipal Domingas Camin. **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia, 2021f.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. **Macrozoneamento do Município de Uberlândia**. Março de 2022. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/Macrozoneamento-do-Municipio-de-Uberlandia-Mar%C3%A7o-2022.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2023.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação** AEC, Brasília, n.83, abr.1992.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo, Libertad, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 17^a ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança**: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2013a.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 22^a ed. São Paulo: Libertad, 2013b.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação** – Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 20^a ed. São Paulo, Libertad, 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **A Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico:** uma construção possível. 24^a ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-35.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs). **As Dimensões do Projeto Político Pedagógico.** 4^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VIEIRA, A. V. **O atendimento educacional especializado nas escolas rurais de Uberlândia:** a interface entre educação especial e educação do campo. Uberlândia, 2020. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/27052>. Acesso: 2 mar. 2022.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 4^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Pedagogia:** A avaliação na escola. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. p. 16-48.

VILLAS BOAS, B. M. F. *et al.* (Orgs.). **Avaliação formativa:** práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011. p. 13-42.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** 2^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VILLAS BOAS, B. M. F. *et al.* **Avaliação das Aprendizagens em livros:** 1960 a 2020. Curitiba: CRV, 2022.

ZIMMERMANN, C. R.; CRUZ, D. U. (Orgs.). **Políticas Sociais no Governo Bolsonaro:** Entre descasos, retrocessos e desmontes. Salvador: Pinaúna, 2022. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88c2n.13>

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A EQUIPE GESTORA



Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutoranda: Adriana Auxiliadora Martins
Orientadora: Profª. Drª. Olenir Maria Mendes

Identificação e Formação Acadêmica

Nome:

Idade:

Licenciado em qual área do conhecimento:

Curso de Pós-graduação:

Formação Profissional : () Instituição Pública () Instituição Privada

Na sua formação, você realizou estudos específicos sobre a avaliação?

Situação e Experiência Profissional

2.1 Situação profissional no município de Uberlândia: () Efetivo () Contratado efetivo ou contrato)

2.2 Qual a sua experiência no magistério?

2.3 Há quanto tempo você participa da equipe gestora da escola?

2.4 O que te motivou a exercer essa função?

2.5 Quais são os principais desafios vivenciados na escola do campo?

Concepções e Práticas Avaliativas

Como você concebe a avaliação? Qual é a sua função no processo de ensino-aprendizagem?

3.2 Que tipos de avaliação são vivenciadas no cotidiano da escola do campo e como isto impacta aprendizagem dos estudantes?

3.3 Quais as principais práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas pelos professores/as?

3.4 Na equipe possui algum professor/a que desenvolve práticas significativas de avaliação? O que ele/ela faz?

Avaliação e Escola do Campo

4.1 O que o Projeto Pedagógico da sua escola propõe sobre a avaliação?

4.2 Em quê a prática avaliativa desenvolvida na escola do campo diferencia-se da prática avaliativa desenvolvida nas escolas urbanas?

4.3 Existe um calendário de provas na escola? Qual a função e importância dele?

4.4 Como funciona o Conselho de Classe? Qual a sua importância na organização do trabalho pedagógico da escola?

4.5 Qual a função do diretor e do analista pedagógico na realização do sistema de avaliação da escola?

4.6 O que a escola faz com os resultados da avaliação da aprendizagem? Existe alguma ação junto a estudantes, professore/as e comunidade?

4.7 E os resultados da avaliação externa? Qual o impacto dessa avaliação no cotidiano escolar?

4.8 Como equipe gestora, vocês se sentem cobrados e exigidos pelo resultado da escola nas avaliações externas?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES/AS



Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutoranda: Adriana Auxiliadora Martins
Orientadora: Profª. Drª. Olenir Maria Mendes

Identificação e Formação Acadêmica

Nome:

Idade:

Licenciado em qual área do conhecimento:

Curso de Pós-graduação:

Formação Profissional : () Instituição Pública () Instituição Privada

Na sua formação, você realizou estudos específicos sobre a avaliação?

Situação e Experiência Profissional

2.1 Situação profissional no município de Uberlândia: () Efetivo () Contratado efetivo ou contrado)

2.2 Quantos Cargos possui: () um cargo () dois cargos.

2.3 Quanto tempo de atuação você tem no Ensino Fundamental II?

2.4 Quanto tempo de atuação na escola do campo?

2.5 O que te motivou trabalhar nessa realidade?

Quais são os principais desafios vivenciados para ensinar na escola do campo?

Concepções e Práticas Avaliativas

Como você concebe a avaliação? Qual é a sua função no processo de ensino-aprendizagem?

3.2 Qual o lugar ela ocupa na sua prática de professor/a?

3.3 Descreva como você avalia seus estudantes.

3.4 Quais as experiências você teve com a avaliação da aprendizagem de seus estudantes que mais te marcaram?

3.5 O que você gostaria de modificar na sua prática avaliativa?

4. Avaliação e Escola do Campo

4.1 O que o Projeto Pedagógico da sua escola propõe sobre a avaliação?

4.2 Que tipos de avaliação são vivenciadas no cotidiano da escola do campo e como isto impacta no seu trabalho de professor?

4.3 Em que a prática avaliativa desenvolvida na escola do campo diferencia-se da prática avaliativa desenvolvida nas escolas urbanas?

4.4 Existe um calendário de provas na escola? Qual a função e importância dele?

4.5 Como funciona o Conselho de Classe? Qual a sua importância na organização do trabalho pedagógico da escola?

4.6 Qual a função do analista pedagógico na realização do sistema de avaliação da escola?

4.7 A avaliação desenvolvida na escola colabora para aprendizagens dos estudante, assegurando o direito à educação?