



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

DENISE XAVIER TORRES

**TENSÕES ENTRE AVALIAÇÕES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISPUTAS NAS
FRONTEIRAS DA VALIDAÇÃO DO CURRÍCULO**

Recife

2018

DENISE XAVIER TORRES

**TENSÕES ENTRE AVALIAÇÕES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISPUTAS NAS
FRONTEIRAS DA VALIDAÇÃO DO CURRÍCULO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

T693t Torres, Denise Xavier.
Tensões entre avaliações e educação do campo : disputas nas fronteiras da validação do currículo / Denise Xavier Torres. – Recife, 2018.
300 f. : il.

Orientador: Silva, Janssen Felipe da.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.
Inclui Referências e apêndices.

1. Educação rural. 2. Currículos. 3. Avaliação educacional. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Janssen Felipe da. II. Título.

370.19346 (22. ed.) UFPE (CE2018-75)

DENISE XAVIER TORRES

**TENSÕES ENTRE AVALIAÇÕES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISPUTAS NAS
FRONTEIRAS DA VALIDAÇÃO DO CURRÍCULO**

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

Aprovada em: 16/10/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Campina Grande

Prof.^a Dr.^a Anna Rita Sartore (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Eliene Amorim de Almeida (Examinadora Externa)
Faculdade Frassinetti do Recife

Prof.^a Dr.^a Laêda Bezerra Machado (Examinador Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Batista Neto (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Às educadoras e aos educadores do campo que me ensinaram a função social da docência, a firmeza necessária à luta cotidiana e a doçura e a poesia necessárias à vida.

À minha mãe, Dona Zezé, ao meu pai, Seu Dena, e aos meus irmãos, Dayana e Gabriel, pelo colorido de cada amanhecer.

AGRADECIMENTOS



Ilustração: Dayana Xavier

*Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.*

(Fernando Pessoa)

Mesmo sabendo das limitações que essa tarefa me coloca, não me furtarei de registrar minha gratidão e alegria em poder partilhar dessa conquista com tantas pessoas generosas e solidárias que passaram no meu caminho, que junto comigo carregaram e carregam *todos os sonhos do mundo*. Assim, agradeço...

Às forças divinas que me sustentam espiritualmente, fazendo com que eu possa crer que cada dia é uma dádiva, uma oportunidade de lutar e melhorar o lugar onde estou, uma nova possibilidade de ser melhor e de bem viver. Sou grata!

À minha mãe, quem me inspira a lutar. Um exemplo de mulher que apesar de ter tido uma vida muito difícil não deixou de sorrir. Não é possível registrar em palavras os agradecimentos que desejo a ela render, mas nessas poucas palavras expresse minha gratidão por cada lágrima que ela enxugou, por cada oração feita, por cada alimento preparado, por cada abraço apertado, por tudo.

Aos meus irmãos e cúmplices que me fizeram companhia nos momentos de alegria, de tristeza e de raiva (claro). Aprendemos com nossas diferenças e isso nos fortalece em todos os momentos. Dayana com seu jeito sempre pacífico e generosamente lento, me cedeu ouvidos e certamente gastou comigo muito de sua infinita paciência, bem como por seu talento para fazer as ilustrações que se espalham ao longo da tese. Gabriel, meu quase filho, foi também meu suporte técnico e tecnológico, além de conseguir pensar nas formas mais inusitadas de me fazer sorrir. A ela e a ele sou grata por poder ser eu inteiramente.

Ao meu pai, que apesar de todos os acontecimentos que nos afastaram nas caminhadas dessa vida, me ensinou muito. A ele sou grata por ter me acompanhado com tanto afinho nos primeiros anos da minha vida escolar, pelos sambas que cantamos e dançamos juntos, pelo bom gosto que herdei pelos times de futebol, afinal ser rubro negra e corinthiana é uma herança valiosíssima.

Aos meus parentes, tios, tias, primas, primos, avós... que compuseram uma torcida sempre presente em cada conquista. Em especial a três mulheres que também me inspiram a ser melhor a cada dia: minhas avós, Dona Carminha, mulher guerreira, de fé inabalável, que cuidou e cuida de mim de um jeito muito especial. Minha vó Dona Zezé, mulher de fibra, minha companheira de risadas. E minha tia Cícera, lutadora, persistente e amorosa, minha amiga, minha incentivadora.

Às pessoas que vêm nos últimos anos me ajudando a cuidar melhor da minha saúde física, mental e espiritual. Em especial agradeço à nutricionista Tatiana Nunes (vem me ajudando a ter uma relação melhor com a alimentação), à psicóloga Débora Arcoverde (que não deixa escapar nada e que me ensinou a perguntar: por que não?), e à terapeuta Lindinalva Melo (que vem me ensinando a acolher com amor tudo que a vida nos proporciona).

Ao meu orientador, por todo esforço empenhado no processo de minha formação profissional, que também foi pessoal. Sou grata por toda dedicação, paciência (quase sempre), torcida, cuidado, cobrança e sinceridade (sempre), sobretudo, pela aposta feita em mim (sei que a tarefa foi árdua). Ele, que nesses 9 anos de caminhada muito me ensinou sobre pesquisa e produção de conhecimento, mas também sobre libertação, sobre justiça social, sobre profissionalidade, sobre dedicação, sobre compromisso, sobre alteridade. Enfim, pelas alegrias, desafios e conquistas que partilhamos.

A cada um/a de meus/minhas alunos/as da educação básica das escolas por onde passei, bem como aos estudantes da FADIRE, da UNINASSAU e da UFPE/CAA e UFCG/CDSA que me ensinaram/ensinam a ser professora do/no ensino superior e de onde conquistei uma série de amigos/amigas. Em especial agradeço as/aos minhas/meus alunos e amigos Tiago, Rose, Antônio e Danilo pelo cuidado e carinho com o qual me acolhem todo tempo.

Às/aos professoras/es com os quais tive a oportunidade de aprender e dividir a caminhada nesses 15 anos de docência, seja nos cotidianos das escolas, nas

formações continuadas, nas lutas dos sindicatos e também nos momentos de celebração.

Às/aos professores/as, técnicos/as e demais funcionários/as da UFCG/CDSA com os quais hoje partilho as trilhas profissionais. Aos que compõem a UAEDUC e a UAC!S, sou grata pela forma como me receberam e acolheram em Sumé. Em especial, a professora Denise Coutinho, por conversas sempre animadas e otimistas, e ao professor Nahum, pelo suporte com as questões técnicas e tecnológicas.

À amiga, colega de trabalho, ombro amigo, confidente, companheira de risadas e de lágrimas, Socorro Silva. Sou grata porque ganhei um presente inestimável em poder tê-la ao meu lado.

Ao amigo Faustino, por tanta disposição, paciência e boa vontade em ensinar os passos burocráticos do fazer docente na instituição.

A Fabiano Custódio que sempre consegue me arrancar um sorriso e me trazer calma em meio às atribulações do cotidiano. Sou grata também pela leveza, carinho e cuidado que tem comigo.

Ao amigo e irmão Wallace, que me acolheu junto com sua família em Sumé, me dando de presente Tatiana, uma amiga, irmã e confidente (sem contar que também é minha cuidadora nos aperreios de finalização da tese) e duas sobrinhas trelosas e lindas, Luíza e Cecília.

Às tutoras, aos tutores, formadores, colaboradores, secretários e secretárias de educação e cursistas do Programa Escola da Terra com os quais venho aprendendo a importância da formação continuada de professoras e professores que atuam em escolas do e no campo.

À Suzana e Laysa, dois presentes que a universidade me deu numa noite cheia de expectativas, em que três adolescentes se conhecem no ônibus indo para o primeiro dia de aula do curso de Pedagogia no início do ano de 2006. Somos tão diferentes... Suzana com sua paciência e elegância, Laysa com sua generosidade e alegria, são minhas incentivadoras em tudo e me fazem entender o sentido da cumplicidade. Desde então nos fortalecemos e crescemos como mulheres, como profissionais, como amigas e não poderia deixar de registrar o quanto é bom tê-las ao meu lado e dividir mais essa conquista.

À Cristina de Lelis, que cuida de mim desde o mestrado, me sequestrando sempre para respirar ar puro em meio ao caos. Me inspiro nela, na sua força e disposição para ser feliz e sou grata por sua generosidade e pelos lanches, é claro!

À Ana Michele e à Ruanita Ramona, que são expressão de como nem o tempo nem a distância podem diminuir o carinho e o amor entre nós. Tenho a sorte de poder dividir o caminho com muitas mulheres fortes que, por conseguinte, também me fortalecem e vocês são alguns dos exemplos que desejo citar.

À Emanuelle Barbosa, que das formas menos convencionais possíveis se tornou minha amiga. Ao chegar em minha vida em meio ao caos das batalhas pessoais e profissionais trouxe com ela muita alegria, sobriedade e sororidade, que foram indispensáveis para me dar fôlego para concluir a tese.

À Aline Renata, por todo suporte e paciência nesses anos do doutorado, em que passamos de colegas de grupo de estudos para amigas. Sou grata pela disposição e disponibilidade de estar comigo em momentos cruciais tanto na academia quanto na minha vida pessoal. Sou grata pelo ombro amigo nas horas de choro e pelas risadas em meio ao caos.

À Simony, minha incentivadora, minha voz racional, minha voz emocional, minha amiga, meu porto seguro. É muito bom poder agradecer por nossas vidas terem se encontrado, apesar de eu ter certeza que não tenho palavras suficientes para agradecer por toda acolhida que ela tem me dado na sua casa, com sua família. Sou grata por ter me recebido no período do doutorado (naquela época e sempre) e por torcer por mim incondicionalmente.

Ao grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade, pelas partilhas na construção do hábito acadêmico, pela seriedade com o processo de feitura dos trabalhos acadêmicos. Em especial à Michele Guerrero por ter partilhado comigo a caminhada do mestrado como peça fundamental para compor nossa célula de sobrevivência.

A Filipe Gervásio, cúmplice e companheiro para todas as horas. Sou grata pelo suporte, por cada palavra, pela generosidade, e que, apesar de todas as adversidades que nos atravessam, é sempre capaz de arrancar de mim um sorriso (quase sempre gargalhadas).

À Alcione Alves, minha afilhada, minha incentivadora, minha amiga. Sou imensamente grata por sua torcida e encorajamento. Ela tem me inspirado a ser feliz e a compreender com leveza os tropeços do cotidiano. Alci, você me prova que a distância não separa as pessoas quando o sentimento é verdadeiro.

A todos e todas colegas de turma da graduação, do mestrado e do doutorado, em especial a Deyvson Barreto, que conheci numa disciplina do doutorado e que se

tornou um amigo. Chegamos à conclusão de que o universo demorou a promover nosso encontro, mas não por deslize e sim por precaução. Sou grata por todos os momentos que pude dividir o peso, as dores, os risos e as lágrimas da vida com você.

À Girleide Lemos, inicialmente colega de grupo e agora uma irmã que me ensina sempre sobre a sobriedade do tempo e de como ele pode transformar tudo. Ela e Rodrigo me deram de presente Maria Isabel, um raio de sol que derrete meu coração e me faz transbordar de alegria ao me chamar de Tia D. Sou grata pelas orações, pelas palavras amigas, pela torcida.

À Geisiane e à Ana Paula, que são amigas irmãs há tantos anos e que não mediram esforços para continuar ao meu lado quando decidi ter vida acadêmica. Geisiane que é minha amiga desde sempre, mas como marcador temporal mais preciso temos nossas vidas se entrelaçando no jardim de infância. Paula chegou na minha vida há 18 anos, trazida por Geisiane e por uma paixão em comum (Backstreet Boys). Ambas não mediram esforços para em todos esses anos tentar compreender os percalços da vida acadêmica, sempre estiveram aqui torcendo por mim, me incentivando, me ouvindo, me puxando a orelha. São parte fundamental em todas as minhas conquistas. Sou grata!

Às cientistas da educação, Annezabelle, Danielle Souza, Daniele Cristina, Julliana, lunaly, Karina, que torcem incondicionalmente por mim e esperaram pacientemente eu terminar a tese e poder curtir mais os presentinhos mais lindos que elas me deram: Maria Eduarda, Mariana, Bernardo, Luisa e Sophia, meu sobrinho e minhas sobrinhas.

Às/aos professoras/es do PPGEdu/UFPE, em especial ao professor Batista Neto, pela seriedade e pelo compromisso com os quais tratou minha formação e minha pesquisa, bem como às professoras Kátia Ramos, Laêda Machado e Eliete Santiago que são para mim inspiração como profissionais, como mulheres e como militantes, ao compreenderem de forma tão amorosa o processo formativo de seus alunos. Destaco ainda a contribuição da professora Eliete Santiago, na qualificação desta tese e nas suas aulas de análise de conteúdo. Sou imensamente grata!

Às/aos professoras/es do Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste, em especial às professoras Joselma Nascimento e Lucinalva Almeida, que me inspiram fé e generosidade. Sou grata por me acolherem com paciência e zelo desde minha formação inicial e ao longo da minha trajetória formativa.

À professora Anna Rita Sartore, uma das pessoas mais serenas e generosas que eu conheço. Sou grata por me fazer perceber desde a defesa do meu trabalho de conclusão de curso na graduação que eu tenho o direito de ocupar o lugar que eu quiser. Suas palavras sábias são bálsamo para mim em todas as oportunidades que pude estar com ela. Por me inspirar a ser melhor como professora e como mulher, sou grata!

À SEEJCT Caruaru, em especial à Roseneide Carvalho (Rose), que contribuiu de forma significativa para minha formação profissional no período que trabalhei com ela na divisão de avaliação. Aprendi com ela desde a logística da realização das avaliações externas até os desafios de fazer resultados serem tratados para além das classificações e rankings. Encontrei nela uma mulher guerreira, generosa, responsável, otimista e amiga. Desejo agradecer ainda a disponibilidade e o empenho para contribuir com a pesquisa, mesmo depois de minha saída da SEEJCT.

Às professoras, coordenadoras, supervisoras regionais, gestoras, merendeiras e demais pessoas que encontrei nas escolas onde desenvolvi a pesquisa. Sou grata pela generosidade com a qual me acolheram, bem como pela confiança em permitir que eu vivenciasse junto com vocês o cotidiano dessas escolas e dessas comunidades.

Sou grata a todos e todas que em formas muito distintas puderam somar forças comigo nessa caminhada. Peço perdão se não consegui inscrever aqui todos os sujeitos aos quais rendo minha gratidão, mas desejo que esse sentimento os alcance.

RESUMO

Esta tese parte do pressuposto de que há uma disputa entre as prescrições que regulam o currículo e a avaliação e a sua materialidade no chão das escolas campesinas. Assim, nos dedicamos a responder o seguinte questionamento: que paradigmas são validados, em âmbito nacional e local, na política de currículo, na política de Avaliação de Sistemas e na avaliação da aprendizagem de escolas campesinas? Esta pesquisa se vale da abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais (MALDONADO-TORRES, 2007), que questionam a não-neutralidade da hierarquia entre sujeitos, territórios e epistemes. Tivemos como campo de pesquisa duas escolas situadas no território campesino do município de Caruaru – PE. E como colaboradores da pesquisa contamos com sujeitos institucionais da Secretaria de Educação, com representante do MST, com as merendeiras das escolas e com duas professoras. As fontes da pesquisa possuem duas naturezas: global: o conjunto de documentos referentes à legislação para a Educação do Campo e para a Avaliação de Sistemas, além do Documento base da ANA; e local: as entrevistas, os questionários e os instrumentos cedidos pelas professoras. A análise dos dados se deu através da Análise de Conteúdo, via análise temática (BARDIN, 2011), e apresenta como resultados a 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 Decolonial* (SILVA, 2015). Por outro lado, a tensão se estabelece na ruptura proposta na política nacional para a 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). Essa tensão ganha corpo e se manifesta na materialização dessas políticas no chão das escolas, de forma que ocorre uma hibridização da validação das propostas em voga. As professoras, os estudantes, os sujeitos comunitários e os sujeitos institucionais promovem *adaptações criativas* (BERGER, 2004), que por sua

vez assumem maior ou menor expressividade frente à regulação (dinâmica ou classificatória) e à responsabilização (leve ou forte) as quais são submetidas. Desta forma, onde se manifesta mais *regulação-classificatória* e responsabilização, mais expressiva é a validação das finalidades e dos conteúdos do Paradigma Funcional da Educação do Campo. Já onde o controle é menos contundente, são validadas as finalidades e os conteúdos do Paradigma da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículo. Estudos Pós-Coloniais. Ecologia de Saberes.

ABSTRACT

This research starts from the idea that there is a dispute between the prescriptions that regulate the curriculum and the evaluation and its materiality on the ground of the peasant schools. Thus, we are dedicated to answer the following question: what are the validated paradigms, at national and local level, in curriculum policy, systems evaluation policy and evaluation of peasant school learning? This research uses the theoretical-methodological approach of Post-Colonial Studies (MALDONADO-TORRES, 2007), which questions the non-neutrality of the hierarchy between subjects, territories and epistemes. We had as research field two schools located in the peasant territory of Caruaru - PE. And, as collaborators of the research, we counted on institutional subjects of the educational department, with representative of the MST, with the school lunch cooks and with two teachers. The sources of the research have two natures: global - the set of documents referring to the legislation for Educação do Campo and Avaliação de Sistemas, in addition to the ANA Document; and local - the interviews, the questionnaires and instruments provided by the teachers. The analysis of the data was done through Content Analysis, through thematic analysis (BARDIN, 2011), and presents as results the tension in the validation of the paradigms. On the one hand, we have the selective and modeling pressure (GIMENO-SACRISTÁN, 1998) of the national evaluation policy that establishes the hierarchies of excellence (PERRENOUD, 1999) based on knowledge-regulation (SANTOS, 2010), strengthening actions of the coloniality of knowledge (QUIJANO, 2010) and making the difference be suppressed in the idea of Identity Policy (MIGNOLO, 2008), which corroborates the validation of the Field Education Functional Paradigm (SILVA, 2015). On the other hand, tension establishes itself in the rupture proposed in the national policy for Educação do Campo, which inscribes itself as an identity in politics and promotes epistemic disobedience, founded on an ecology of knowledge that considers knowledge-emancipation as the master key to guarantee processes of schooling committed to radicalization and critical awareness (FREIRE, 1967). This tension gains body and is manifested in the materialization of these policies inside the schools, in a way that a hybridization of the validation of the proposals in vogue takes place. The teachers, the students, the community and the institutional subjects promote creative adaptations (BERGER, 2004), which in turn assume greater or less expressiveness in relation to the regulation (dynamic or classificatory) and the

accountability (light or strong) which are submitted. In this way, where more regulation-classificatory and accountability is manifested, the validation of the purposes and contents of the Functional Paradigm of Field Education is more expressive, since where control is less forceful, the purposes and contents of the Educação do Campo Paradigm.

Keywords: Field Education. Curriculum. Post-Colonial Studies. Ecology of Knowledge.

RÉSUMÉ

C'est devant étant donné que nous partons de l'idée qu'il y a conflit entre les prescriptions qui régulent le curriculum et l'évaluation et sa matérialité dans le champ des écoles de la campagne. Ainsi, nous nous employons à répondre au questionnement suivant: quels sont les paradigmes validés, nationalement et localement, dans la politique de curriculum, dans la politique d'évaluation de systèmes et dans l'évaluation de l'apprentissage dans les écoles de la campagne? Cette recherche se prévaut de l'abordage théorico-méthodologique des Études Post-Coloniales (MALDONADO-TORRES, 2007) qui questionnent la non-neutralité de la hiérarchie entre sujets, territoires et épistèmes. Pour champ d'étude, nous avons deux écoles situées sur le territoire rural du municípe de Caruaru – PE. Et comme collaborateurs de notre recherche, nous avons pu compter sur des sujets institutionnels du secrétariat à l'éducation, un représentant du MST (Mouvement des Sans Terre), les cantinières des écoles et deux enseignantes. Les sources de notre recherche sont de deux natures: l'une, globale, soit l'ensemble de documents qui se rapportent à la législation pour l'Éducation Du Milieu Rural et pour l'Évaluation de Systèmes, en plus du Document de base de l'ANA, (Évaluation Nationale de l'Alphabétisation) et l'autre, locale, soit les entretiens, les questionnaires et les instruments cédés par les enseignantes. L'analyse des données s'est faite à travers l'Analyse de Contenu, via l'analyse thématique (BARDIN, 2011) et présente comme résultat une tension dans la validation des paradigmes. D'un côté, nous avons la *pression sélective et modélatoire* (GIMENO-SACRISTÁ, 1998) de la politique nationale d'évaluation qui établit les *hiérarchies d'excellence* (PERRENOUD, 1999) fondées sur la *connaissance-régulation* (SANTOS, 2010b), renforçant les actions de la *colonialité du savoir* (QUIJANO, 2010) et faisant en sorte que soit supprimée la différence dans l'idée de *Politique d'Identité* (MIGNOLO, 2008), ce qui va dans le sens de la validation du Paradigme Fonctionnel de l'Éducation du Milieu Rural (SILVA, 2015). De l'autre, la tension s'établit dans la rupture proposée dans la politique nationale pour l'Éducation du Milieu Rural, qui s'inscrit comme *identité dans la politique* et promeut la *désobéissance épistémique*, fondée sur une *écologie de savoirs* qui considère la *connaissance-émancipation* comme la clé maîtresse de la garantie de processus de scolarisation engagés dans une radicalisation et la conscience critique (FREIRE, 1967). Cette tension prend corps et se manifeste dans la matérialisation de

ces politiques dans le champ des écoles de telle sorte que se produit une hybridation de la validation des propositions en vogue. Les enseignantes, les étudiants, les sujets communautaires et les sujets institutionnels promeuvent des *adaptations créatives* (BERGER, 2004), qui, à leur tour, assument une expressivité plus ou moins grande face à la régulation (dynamique ou classificatoire) et à la responsabilisation (légère ou forte) auxquelles elles sont soumises. De cette manière, là où se manifeste davantage de *régulation-classificatoire* et de responsabilisation, plus expressive est la validation des finalités et contenus du Paradigme Fonctionnel de l'Éducation du Milieu Rural tandis que là où le contrôle est moins marqué, sont validées les finalités et contenus du Paradigme de l'Éducation du Milieu Rural.

Mot-clés: Éducation du Milieu Rural. Curriculum. Études Postcoloniales. Écologie de Savoirs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos que compõem o mosaico da metodologia da pesquisa.....	54
Figura 2 – Indicação das escolas campo de pesquisa	57
Figura 3 – Os sujeitos colaboradores da pesquisa.....	58
Figura 4 – Organização do percurso do levantamento de pesquisas no PPGEdu e na ANPEd	65
Figura 5 – Núcleos de sentido por temática	70
Figura 6 – Quantitativo de textos mapeados por região no estado de Pernambuco .	71
Figura 7 – Núcleos de sentido das temáticas mapeadas nas discussões da ANPED	85
Figura 8 – Quantitativo de trabalhos mapeados na ANPEd por estado da federação	86
Figura 9 – Padrão de controle da hierarquia do mundo moderno-colonial.....	93
Figura 10 – Lentes teóricas da abordagem dos Estudos Pós-Coloniais	94
Figura 12 – Temáticas analisadas nas Teorias Curriculares.....	134
Figura 13 – Condições de produção da mensagem a ser analisada.....	169
Figura 14 – Contexto de produção dos dados da pesquisa	171
Figura 15 – Composição do <i>corpus</i>	172
Figura 16 – O percurso da indicação das escolas campo de pesquisa.....	191
Figura 17 – O contexto de produção e desenvolvimento da análise	198
Figura 18 – Modelo de análise dos dados.....	201
Figura 19 – Esquema de análise das fontes nacionais	204
Figura 20 – Finalidades e Conteúdos Operativos da Política Curricular Nacional para a Educação do Campo.....	206
Figura 21 – Localização dos referentes sociais.....	222
Figura 22 – Finalidades e Conteúdos Operativos da política nacional de Avaliação de Sistemas.....	230
Figura 23 – Esquema de análise das fontes locais	243
Figura 24 - Finalidades e Conteúdos Educacionais da Avaliação da Aprendizagem e da Educação do Campo na escola 1.....	244
Figura 25 - Finalidades e Conteúdos Educacionais da Avaliação da Aprendizagem e da Educação do Campo na escola 2.....	258

Figura 26 – Esquema de análise da relação entres dados de fontes nacionais e de fontes locais	273
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comunicações orais mapeadas no GT 03 da ANPED	77
Quadro 2 – Comunicações orais mapeadas no GT 04 da ANPED	79
Quadro 3 – Comunicações orais mapeadas no GT 05 da ANPED	80
Quadro 4 – Comunicações orais mapeadas no GT 12 da ANPED	82
Quadro 5 – Documentos que compõem as fontes nacionais	173
Quadro 6 – Os sujeitos institucionais da Secretaria de Educação	184
Quadro 7 – Avaliações Sistêmicas monitoradas pelo Departamento de Avaliação	188
Quadro 8 – Conteúdos Operativos de referente social na legislação nacional para a Educação do Campo	223
Quadro 9 – Conteúdos Operativos de referente normativo na legislação nacional para a Educação do Campo	225
Quadro 10 – Conteúdos Operativos de referente socioeconômico na legislação nacional para a Educação do Campo	226
Quadro 11 – Conteúdos Operativos de referente pedagógico na legislação nacional para a Educação do Campo	228
Quadro 12 – Relação de Conteúdos Operativos e seus respectivos referentes	238
Quadro 13 – Composição das fontes locais correspondentes aos instrumentos de avaliação cedidos pela colaboradora 1	250

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos textos por temática	69
Gráfico 2 – Tipos de abordagem teórico-metodológica adotadas nas pesquisas analisadas	73
Gráfico 3 – Distribuição dos textos por temática	84
Gráfico 4 – Tipos de abordagem teórico-metodológica adotadas nos textos da ANPED	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Panorama inicial do levantamento junto ao PPGEduc/UFPE	67
Tabela 2 – Panorama inicial do levantamento realizado na ANPED.....	76
Tabela 3 – Caracterização das escolas campo de pesquisa	192
Tabela 4 – Especificidades da política: direitos a serem assegurados	207
Tabela 5 – Especificidades da política – territórios da educação do campo	212
Tabela 6 – Especificidades da política – princípios de regulação	214
Tabela 7 – Sujeitos da política – sujeitos reguladores	217
Tabela 8 – Adequação curricular – currículo escolar da educação básica.....	218
Tabela 9 – Referentes dos conteúdos operativos nos documentos nacionais	222
Tabela 10 – Finalidades da Política Nacional de Avaliação de Sistemas	231
Tabela 11 – Total de conteúdos mapeados por instrumentos e por tipologia	255
Tabela 12 – Conteúdos dos instrumentos de avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática segundo sua tipologia.....	256
Tabela 13 – Conteúdos Educacionais da Educação do Campo e da Avaliação na escola 2.....	271

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDE	Bônus de Desenvolvimento Educacional
BDTD/UFPE	Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET-PE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CIPP	Contexto – Insumos – Processo – Produto
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FADIRE	Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional
FAFICA	Faculdade de Filosofia e Letras de Caruaru
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNE	Fórum Nacional de Educação
GEPEC/UFSCar	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo da Universidade Federal de São Carlos
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NSE	Nova Sociologia da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PPGEdu/UFPE	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RA	Reuniões Anuais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
SAEPE	Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco
SEEJCT	Secretaria de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia
SEFE	Sistema Educacional Família Escola
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UACIS	Unidade Acadêmica de Ciências Sociais
UAEDUC	Unidade Acadêmica de Educação do Campo
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNINASSAU	Faculdade Maurício de Nassau
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	28
2 TRAJETÓRIAS DA PESQUISA: DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO AO CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	38
2.1 As Tessituras que costuram a caminhada da pesquisadora e da pesquisa: dimensão pessoal, dimensão profissional e dimensão acadêmica	39
2.2 Rumos da investigação: as teias que compõem o percurso da pesquisa...50	
3 DISCUSSÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO: TEXTOS E CONTEXTOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PPGEDU/UFPE E NAS PUBLICAÇÕES NA ANPED	63
3.1 Educação do Campo, Currículo e Avaliação: os textos e contextos da produção acadêmica no PPGedu/UFPE	67
3.2 Educação do Campo, Currículo e Avaliação nos textos das comunicações orais das Reuniões da Anped	75
4 QUESTIONAMENTOS ACERCA DOS ENREDOS DA MODERNIDADE: REFLEXÕES SOBRE SUJEITO, TERRITÓRIO E EPISTEME A PARTIR DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS	89
5 TEORIAS DO CURRÍCULO, DA AVALIAÇÃO E PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE SUJEITOS, TERRITÓRIOS E CONHECIMENTOS	111
5.1 Avaliação Educacional: definições e desdobramentos das abordagens de avaliação na prática avaliativa	113
5.1.1 Avaliação de Sistemas e as marcas de processos de regulação e de controle	127
5.2 Teorias Curriculares: como se constituem os sujeitos, territórios e conhecimentos desde a perspectiva tradicional à perspectiva pós-crítica.....	133
5.2.1 Teorias Tradicionais do Currículo: o enredo da segregação validado pela exacerbação da racionalidade.....	135
5.2.2 Teorias Críticas do Currículo: os sujeitos racializados denunciam a exclusão e o silenciamento de suas cosmovisões	142
5.2.3 Teorias Pós-Críticas do Currículo: os sujeitos se protestam e anunciam outras posturas	148

5.3 Da Educação Rural à Educação do Campo: paradigmas que embasam a oferta de educação escolarizada nos territórios campestres no Brasil	153
6 PARA COMPREENDER O LUGAR DE ENUNCIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DADOS E DE PRODUÇÃO DAS ANÁLISES	167
6.1 Contexto de produção dos dados: sujeitos e lugares de onde emergem nossos dados	170
6.1.1 O contexto de produção dos dados em âmbito nacional: o lugar de enunciação das fontes documentais da pesquisa	172
6.1.2 O contexto de produção dos dados em âmbito local: o lugar de enunciação e os sujeitos da pesquisa	183
6.1.3 Contexto de produção das análises: a natureza dos dados, as opções que delimitaram a sua seleção, o modelo e os alcances da análise	196
7 RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS AVALIAÇÕES DE SISTEMA E DA APRENDIZAGEM: TENSÕES NO PROCESSO DE VALIDAÇÃO DE CONTEÚDOS	202
7.1 Finalidades e Conteúdos da Política Curricular Nacional para a Educação do Campo e da política nacional de avaliação: aproximações e distanciamentos com os paradigmas da Educação do Campo	204
7.1.1 Finalidades da Política Curricular Nacional para a Educação do Campo	207
7.1.2 Conteúdos Operativos da Política Curricular Nacional para a Educação do Campo	221
7.2 Finalidades e Conteúdos Operativos da Política Nacional de Avaliação de Sistemas	230
7.2.1 Finalidades da Política Nacional de Avaliação de Sistemas	230
7.2.2 Conteúdos Operativos da Política Nacional de Avaliação de Sistemas	237
7.3 Finalidades e conteúdos educacionais das fontes locais: o que dizem as professoras e os instrumentos de avaliação da aprendizagem	242
7.3.1 Finalidades e Conteúdos Educacionais da Educação do Campo e da Avaliação da Aprendizagem: <i>um olhar a partir das contribuições da Colaboradora 1</i>	243
7.3.2 Finalidades e Conteúdos Instrumentais da Educação no Campo e da Avaliação da Aprendizagem: <i>um olhar a partir das contribuições da Colaboradora 2</i>	257

7.4 Relações entre o Currículo para a Educação do Campo, Avaliações de Sistema e Avaliações da Aprendizagem: a disputa nos processos de validação de distintos paradigmas	273
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	279
REFERÊNCIAS.....	287
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO: <i>Professores</i>.....	296
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: Secretaria de Educação	297
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: Equipe Gestora	298
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: <i>Professores/as</i>	299
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS SABERES CAMPESINOS	300

1 INTRODUÇÃO



Ilustração: Dayana Xavier

Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos, mas parece que não os há. O nosso ir faz o caminho.

(Clive Lewis)

O presente texto de tese é a materialização de um processo formativo que ganha vida num infindo construir-se e reconstruir-se, ou como aponta Clive Lewis, tomamos os rumos de nossa formação ao compreendermos que construímos os caminhos caminhando. Nessa direção, é pertinente apontar a feitura dos caminhos que trilhamos nesse projeto de pesquisa, inicialmente anunciando sua vinculação à linha de pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE). Trata-se de uma pesquisa de doutorado que buscou compreender as relações entre os conteúdos presentes nas avaliações sistêmicas, os conteúdos curriculares e os conhecimentos campesinos.

As inquietações que dão fôlego a esse projeto são advindas da minha pesquisa de mestrado concluída no ano de 2013. A dissertação foi desenvolvida no PPGEdu/UFPE, também na linha de pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica, tendo por objeto as concepções de Avaliação da Aprendizagem de professoras que atuam em escolas do campo. Os estudos de natureza teórica desenvolvidos para a fundamentação da dissertação nos apontaram ao menos dois dados importantes: a) durante as últimas três décadas são muitas as repercussões das políticas voltadas para a educação ofertada nas áreas rurais do Brasil, demonstrando um crescente investimento das políticas públicas no manutenção das escolas situadas em territórios rurais; b) toda a repercussão e a atenção que a

educação para os povos do campo vêm recebendo nas últimas décadas é fruto de uma longa trajetória de lutas por reconhecimento e validação de conhecimentos e de modos de vida camponeses.

Essas questões se tornam mais pertinentes ao visualizarmos os resultados de nossa pesquisa de mestrado, uma vez que as concepções de avaliação apresentadas pelas professoras se aproximam da perspectiva de Avaliação da Aprendizagem Tradicional, cujos pressupostos atendem diretamente aos anseios da proposta de Educação Rural Hegemônica. Ou seja, mesmo com uma larga história de lutas por uma educação que contemple e valide os modos de vida gestados nos territórios rurais, bem como com as indicações legais da necessidade desse trato específico e diferenciado à educação escolar, os processos avaliativos ainda não lograram em direção ao atendimento dessa demanda.

Ao finalizar a dissertação os aparentes distanciamentos entre os anseios dos povos do campo e as concepções apresentadas pelas professoras nos levaram aos seguintes questionamentos: em que se fundamentam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas situadas em territórios camponeses? Que concepção de homem e de mulher do campo esses fundamentos carregam? Que concepções de educação e de escola são veiculadas nessas práticas? Estas, dentre tantas outras questões, alimentaram o desejo de continuar pesquisando sobre Educação do Campo, Currículo e Avaliação.

Diante destas questões é pertinente assinalar também que a discussão a que nos propomos está sustentada pela abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007), uma vez que esta se inscreve no conjunto de teorias que, durante o século XX, resgataram a cultura como objeto de estudo, analisando a constituição da história colonial de sociedades formadas/construídas pela violência e pela negação da diferença, seja ela física, cultural, geográfica, entre tantas outras. Essa abordagem nos possibilita adotar posicionamentos em direção ao trato de questões silenciadas, tendo como princípio orientador da pesquisa o desvelamento dos mecanismos utilizados para forjar o silenciamento e a subalternização de sujeitos, territórios e conhecimentos.

A abordagem nos oferece elementos para analisar as lutas dos povos camponeses pelo trato específico e diferenciado à educação escolarizada, bem como as dificuldades de implementação de políticas educacionais efetivamente atreladas às necessidades desses povos. Assim, compreendemos que, desde sua construção, o objeto desta

pesquisa está envolto em processos tensos de disputas epistêmicas e políticas que sustentam as fronteiras entre os sujeitos, territórios e conhecimentos de referência, dos que lutam pelo direito de produzir significados sobre suas próprias vidas.

Para os Estudos Pós-Coloniais, a análise da subjugação dos territórios camponeses e da negação de seus sujeitos pode ser compreendida como reflexo, por que não, projeto, da colonização. A chegada (invasão) dos portugueses a nosso território e a exploração sistemática dele acabou por gerar a necessidade de criação de um sistema de diferenciação, sistema esse que ordenou no território geográfico a ideia de lugar de referência e não-lugar.

Porém, o que os Estudos Pós-Coloniais colocam em pauta é que a dominação colonial não teve fim com a libertação das colônias, pois, através do aprimoramento de mecanismos de subalternização e silenciamento, se manteve/mantém a lógica de dominação entre povos, subjugando e excluindo aqueles que não se enquadram no padrão político-econômico-sociocultural dominante.

Além de evidenciar como se estruturou o processo de dominação pela via da força e da exploração, os Estudos Pós-Coloniais “põem em questão a metodologia da comparação e o tipo de narrativa histórica da sociologia moderna que coloca tudo o que está fora da Europa Ocidental, isto é, ‘o resto do mundo’, como um ‘ainda não existente’” (ARAÚJO, 2010, p. 225). Compreende-se que esses processos de dominação não se sustentaram apenas no plano da violência da ocupação, mas se sustentaram e até hoje se sustentam na negação da própria existência do outro.

Nessa direção, Kusch (1973) aponta que as artimanhas da “conquista” da América têm suas raízes fincadas, sobretudo, na lógica da negação. No plano da racionalidade, a negação do outro se sustenta nos mecanismos bastante tendenciosos de produção e circulação das verdades. Durante muito tempo, a lógica colonial negou as formas de produção de conhecimento surgidas nas periferias do mundo, condicionando a validação de todo e qualquer conhecimento aos parâmetros europeus. Sob este primado, se fundou a racionalidade científica europeia-urbana-patriarcal-branca-cristã, designando os que seriam dignos de narrarem a história do mundo, bem como os que seriam compreendidos como sujeitos sem história, sem narrativas e sem o estatuto de humanidade.

As denúncias feitas pelos Estudos Pós-coloniais nos apontam caminhos para compreender quais as heranças da colonização que reverberam na oferta de educação escolarizada oferecida nos territórios camponeses, tendo como primado o distanciamento das vivências e reais desejos dos povos camponeses. Esses processos

ocorreram/ocorrem devido ao fato de que os conhecimentos desses povos, bem como dos demais povos subalternizados pela lógica colonial, foram postos à margem das políticas educacionais. A negação que Kusch (1973) denuncia se manifesta na negação da própria existência, logo, os conhecimentos e modos de vida camponeses não poderiam estar presentes nos conteúdos que circulavam nas escolas, já que as epistemes não hegemônicas sequer eram consideradas como existentes.

Seja na forma de organização social, educacional, política, econômica, entre outras, aos povos camponeses foi dado somente o direito de acatar as decisões daqueles que pouco conheciam sua realidade e seus anseios. Aos povos do campo, assim como às minorias criadas desde a colonização, restou a ação da *colonialidade*¹, sob a forma da subalternidade, do silêncio, da precarização da educação, da negação da condição epistêmica, bem como da condição humana.

Outro aspecto que vale ser destacado é que, pela negação da existência do outro, a lógica colonial eurocentrada se mantém, pois, os povos inferiorizados são impedidos de produzir conhecimento válido já que não se enquadraram na geopolítica do conhecimento vigente. Os sujeitos negados tornam-se inexistentes, dessa forma não são considerados como produtores de nenhum tipo de episteme. Esses processos justificaram e normalizaram a assepsia da diferença cultural na reflexão epistemológica e na produção do conhecimento sistematizado (SANTOS; MENESES, 2010).

Nesse sentido, ao retomarmos nossos questionamentos e resultados advindos da dissertação, fica evidente a necessidade de compreendermos que modos de vida e que conhecimentos circulam na escola, pois estes irão delinear a forma de atuação/participação social dos sujeitos que têm acesso a esse processo de escolarização, seja para perpetuar formas de negação e subalternização de grupos sociais em um modelo único de desenvolvimento, seja para ofertar espaços de diálogo e proposição entre distintos projetos de sociedade.

Diante disto, assinalamos que a Avaliação Educacional é um dos elementos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, evidenciando os arranjos e as regulações necessárias ao alcance dos objetivos educacionais. Ela pode ser também compreendida como espaço de circulação dos conhecimentos considerados

¹ Padrão de poder que emerge do colonialismo moderno. Este conceito será explicitado na seção que trata da abordagem teórico-metodológica da pesquisa.

como válidos, conhecimentos esses que estão diretamente atrelados às bases da proposta de educação e de sociedade que se pretende disseminar.

Nesse sentido, de um lado, a Avaliação Educacional assentada num projeto de educação liberal conservador certamente assumirá o papel de ferramenta de *controle de condutas* (LUCKESI, 2011), oferecendo uma *visão instrumental do conhecimento* (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002) e utilizando as mais perversas formas de amedrontar e coagir os educandos, para fins de manutenção da segregação entre os ditos aptos ou merecedores de ascensão.

Por outro lado, um projeto de educação engajado com a ideia de justiça e transformação social compreende e utiliza a Avaliação como processo dialógico, que articula os sentidos que atribuímos à formação do sujeito, à compreensão do que é conhecimento, agindo na direção de ajustar os caminhos mais apropriados para promover essa relação. Desta forma, como nos esclarece Álvarez-Méndez (2002, p. 28):

conforme se entenda o conhecimento, avaliação vai – deve ir – por uns caminhos ou por outros. E, quando a desligamos do conhecimento, nós a transformamos em uma ferramenta instrumental, que serve para tudo, embora valha muito pouco no campo da formação integral das pessoas que aprendem.

Por esse motivo, muitas são as formas de justificar a adoção de uma única matriz de conhecimento válido, pois somente assim pode-se manter a segregação e a negação daqueles e daquelas que não produzem e/ou não consomem esse modelo válido.

Diante dessa compreensão das funções da avaliação a serviço de uma educação justa e comprometida com a libertação dos sujeitos, pensamos também na necessidade urgente de romper com os mecanismos de segregação e de silenciamento veiculados durante muito tempo nas práticas de escolarização formal, mecanismos esses denunciados pelos movimentos sociais camponeses, ao apontarem as cosmovisões que se alastram no currículo, na avaliação, nas práticas pedagógicas, funcionando como mordças, que paulatinamente apagaram a existência dos sujeitos que não se adequaram aos moldes desejados.

Os povos camponeses, como tantos outros grupos apagados da reflexão epistemológica, reivindicam processos educacionais mais comprometidos com os sujeitos e territórios camponeses, anseiam por uma educação que liberte e que

possibilite aos sujeitos do campo se perceberem como sujeitos de direitos e epistêmicos. Atualmente as lutas desse coletivo campesino já renderam avanços no campo das políticas públicas, direcionando a educação para outras cosmovisões, logo, tensionando a forma de se pensar e fazer a Educação Escolar no que diz respeito ao Currículo Escolar, à Avaliação Educacional e às Práticas Pedagógicas.

Nessa direção, destacamos que a política de Avaliação Educacional tem despontado como prioridade no cenário brasileiro, sendo ela foco de investimentos e constantes reformulações nos últimos vinte anos (CASTRO, 2015). Sob a premissa da qualidade em educação, os inúmeros programas de avaliação² têm se espreado por todo sistema de ensino, indo da Provinha Brasil à Avaliação da Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Somadas a estas políticas nacionais, se manifestam sistemas de avaliação em âmbito municipal e estadual, fortalecendo a progressiva prática de recorrer às avaliações de sistema para subsidiar as pretensas melhorias educacionais. Muitas têm sido as críticas aos modelos de avaliação adotados, bem como ao uso de seus resultados. Professores, estudantes e comunidade acadêmica questionam que interesses vêm sendo atendidos com o crescente uso da avaliação como forma de controle do processo educacional. Ou ainda, como assevera Vianna (2015, p. 173-174), em que as avaliações de sistema e seus resultados são “invocados para justificar ou tentar explicar problemas que, na verdade, resultam de uma crise de todo o sistema educacional, para não dizer da nossa própria civilização, e da nossa incapacidade para solucioná-los”. Nessa direção, uma crescente onda de culpabilização, bem como de justificação de reformas, tem encontrado nas avaliações de sistema uma justificativa para materializar regulações de diversas naturezas, dentre elas, as ideológicas.

É pertinente destacar que estamos diante de um recente cenário em que a diferença passou a ser referência para se pensar a educação escolarizada ofertada nos territórios campesinos, e mais próximos/próximas ainda de uma mudança drástica na forma de conceber essas relações a partir das reformas em curso no nosso país. Discussões sobre a Escola sem Partido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

² Castro elenca os seguintes programas: Sistema Nacional de Avaliação – Saeb; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – ENADE; Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – ENCEJA; Prova Brasil como fornecedora do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; e Avaliação da Pós-Graduação da CAPES.

e a Reforma do Ensino Médio apontam para um horizonte mais distante das conquistas tidas nos últimos anos e mais próximo dos processos de homogeneização curricular, subsidiados por um modelo de avaliação externa cada vez mais classificatória e excludente.

As discussões sobre a criação e a implementação de reformas educacionais na agenda nacional, que apesar de já possuir uma lógica gerencialista latente, ganha mais realce no ano de 2016, após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff e posse do vice-presidente Michel Temer, apontam para uma reconfiguração das políticas públicas, logo também das políticas educacionais. O redelineamento do cenário político colocou em cena projetos de realinhamento econômico e ideológico que trouxeram à baila discussões e posturas notoriamente neoliberais e neoconservadoras.

O fechamento de pastas importantes em diversos ministérios, bem como a extinção do Ministério da Cultura (reaberto após pressões populares); a extinção do Ministério da Igualdade Social, dos Direitos das Mulheres e da Juventude; a subordinação do Ministério de Direitos Humanos ao Ministério da Justiça, entre tantas outras mudanças realizadas e em curso, são marcas da concepção de Estado expressas por esse governo provisório, que vigorosamente prima pela exibição de forma autoritária e arbitrária da força coercitiva do Estado sobre os grupos considerados minoritários. A exemplo desse vigor, temos a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC 241), que congelou os gastos públicos por 20 anos.

No cenário educacional, os ajustes que vêm sendo realizados desde então apontam para a mesma direção, indo desde a exoneração de diversos assessores técnicos e inviabilizando o funcionamento do Fórum Nacional de Educação (FNE). Da mesma forma, as mudanças advindas da criação da BNCC muito mais atendem a uma reforma empresarial que de fato a um câmbio educacional (FREITAS, 2015).

Apesar das inúmeras análises de especialistas da área do currículo e das políticas educacionais³ se colocarem contra a criação da BNCC, atualmente já está em curso o processo de sua implementação. Para Freitas (2015), o próximo passo para garantia da efetividade dos desígnios da BNCC é o controle da sua execução

³ A título de exemplo destacamos que no processo de discussão e formulação da BNCC foram excluídas importantes entidades de Educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes).

através de avaliações padronizadas, elaboradas e administradas de forma independente e/ou por organizações ligadas ao terceiro setor.

A ênfase na eficiência, na eficácia e na qualidade total se apresenta com bastante força, sendo esses discursos marcadamente ligados a processos já em curso no cenário de países periféricos, reeditando o processo de exploração colonial agora sob novas alíneas. A privatização da educação e o crescimento de empresas ligadas à produção de materiais didáticos, formações de professores e avaliações de desempenho passam a ser uma realidade cada vez mais latente e, sobretudo, sustentada por um modelo de educação para o mercado.

Assim como na BNCC, a Reforma do Ensino Médio também tem em seu objeto central a adequação do jovem ao mercado de trabalho e para isso o currículo passa a ser homogeneizado e reduzido a uma ideia de currículo mínimo. O projeto da Escola sem Partido também se dedica a uma redução generalizante da ideia de política e de formação cidadã, reduzindo o currículo a uma única forma de expressão da política, logo também, viabilizando a adoção de um modelo único de sujeito político. Os retrocessos em tela nos direcionam a uma frenética disputa, sobretudo desigual, entre a concepção de público e de privado, o que fragiliza e até dilui direitos conquistados com muita luta e negociação.

É mister compreender como os fenômenos educacionais estão situados nessa disputa entre a cultura arraigada na homogeneização de fundamentos e práticas educacionais mercadológicas e a heterogeneidade dos processos de educação gestados no bojo das diferenças. Diante do objeto que nos dedicamos a estudar e do cenário atual, nos questionamos sobre que conhecimentos são validados nas avaliações da aprendizagem e sistêmica em escolas situadas no território campesino? Que modos de vida esses conhecimentos validam? Qual a relação entre o currículo escolar, a avaliação da aprendizagem, Avaliação de Sistemas e o Paradigma da Educação do Campo?

Estes questionamentos nos levaram ao seguinte problema de pesquisa: Que paradigmas são validados, em âmbito nacional e local, na política de currículo, na política de Avaliação de Sistemas e na avaliação da aprendizagem de escolas campesinas?

A partir deste questionamento elencamos como objetivo geral: compreender que paradigmas são validados nas políticas curriculares, nas políticas de Avaliação de Sistemas e nas avaliações da aprendizagem de escolas campesinas.

Desta forma, os objetivos específicos são: 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 com os paradigmas da Educação do Campo; b) Identificar as finalidades e os conteúdos da avaliação da aprendizagem, suas aproximações e distanciamentos com os paradigmas da Educação do Campo; e 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.

É mister assinalar que categorizamos nossos objetivos em três níveis: o **primeiro nível** compreende a análise dos documentos que compõem as políticas de currículo e de avaliação para a Educação do Campo e sua relação com os paradigmas à luz dos Estudos Pós-Coloniais; o **segundo nível** se dedica à análise da política local de currículo e de avaliação, que se dará através das normativas da Secretaria de Educação, dos instrumentos de avaliação e das entrevistas cedidas pelas professoras, relacionando-os com os paradigmas à luz da abordagem teórico-metodológica; o **terceiro nível** realiza a triangulação dos dados advindos dos níveis 1 e 2.

Assim, esse conjunto de objetivos alicerça a tese da validação de conhecimentos se dar, por um lado, na disputa entre as normas e prescrições que modelam e controlam o currículo e a avaliação e, por outro lado, na desobediência e nas *adaptações criativas* pelos sujeitos no chão das escolas.

É nesta tese que reside a pertinência desta pesquisa na compreensão da existência de múltiplas formas de conceber as relações entre currículo e avaliação. Nessa direção, o currículo e a avaliação também são territórios disputados podendo apresentar maior ou menor atendimento às exigências e pressões do sistema.

Foi e é nessa arena de disputas que se tornou possível pensar esses territórios para além da classificação e da estratificação que solidifica a separação entre os aptos ou não aptos ao acesso à educação, conseqüentemente, também valida conhecimentos de alguns modos de vida “dignos” a uma posição de prestígio na sociedade. E, nessa direção, torna-se mister compreendermos como a avaliação tem sido veículo, ou não, de efetivação dos anseios e das lutas dos movimentos sociais camponeses.

Diante de nosso objeto e objetivos, a feitura de nosso projeto retoma a ideia de Clive Lewis no sentido de apontar os caminhos teórico-metodológicos que construímos. Assim, a título de organização, este texto é composto por seis seções, além da introdução e das considerações finais. As seções estão dispostas da seguinte forma: 1) Trajetórias da pesquisa – apresenta as motivações e as opções teórico-metodológicas adotadas na pesquisa; 2) Levantamento das publicações da Anped e do PPGEdU – traz a síntese do estado do conhecimento realizado para compreender a inserção e os alcances do objeto desta pesquisa no campo da produção acadêmica; 3) Abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-coloniais – elenca os conceitos-chave da teoria para a composição das lentes teóricas da pesquisa; 4) Currículo, Avaliação e Paradigmas da Educação do Campo – apresenta as correntes teóricas e delineamentos que constituem essas temáticas; 5) Contexto de Produção dos dados e de Produção da Análise – caracteriza os contextos que compõem e caracterizam as fontes e os sujeitos da pesquisa; e 6) Relações entre Currículo, Avaliação e Educação do Campo – apresenta a organização, interpretação e inferências dos dados que nos propusemos analisar.

2 TRAJETÓRIAS DA PESQUISA: DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO AO CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO



Ilustração: Dayana Xavier

*Queria que a minha voz tivesse
um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

(O apanhador de desperdícios – Manoel de Barros)

A compreensão de pesquisa por nós adotada exige a tarefa de explicitar como se constituíram os processos de sua feitura. O artesanato de expressar em palavras os elementos que em muitos momentos da tradição racionalista foram silenciados nos desafia a situar os limites e as potencialidades da produção do conhecimento que nos propusemos produzir.

Para compreender os passos e as lentes utilizadas nesta pesquisa, esta seção encontra-se organizada em duas subseções. A primeira tem por objetivo descrever minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, evidenciando como essa trajetória se imbrica nas opções teóricas e metodológicas desta pesquisa. Tal tarefa se faz necessária por compreendermos que a pesquisa não se dissocia do sujeito que a produz.

A segunda seção apresenta as opções teórico-metodológicas adotadas para o desenvolvimento desta pesquisa. Nessa seção nos dedicamos à descrição dos passos que balizaram a seleção do campo, dos sujeitos colaboradores da pesquisa,

das fontes, e dos procedimentos de coleta e de análise, compondo aquilo que denominamos de mosaico da pesquisa.

2.1 As Tessituras que costuram a caminhada da pesquisadora e da pesquisa: dimensão pessoal, dimensão profissional e dimensão acadêmica

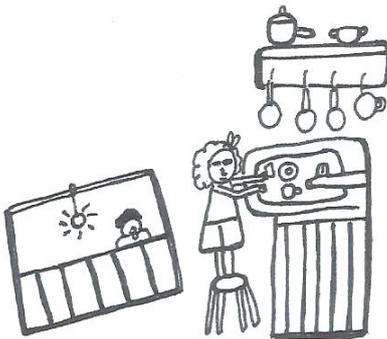


Ilustração: Dayana Xavier

*Todo dia é dia, toda hora é hora
Neném não demora pra se levantar
Mãe lavando roupa, pai já foi embora
E o caçula chora pra se acostumar
Com a vida lá de fora do barraco
Hai que endurecer um coração tão fraco
Para vencer o medo do trovão
Sua vida aponta a contramão*

(Relampiano – Lenine e Paulinho Moska)

Esta tese está vinculada à linha de pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), conforme já anunciamos anteriormente. Trata-se de uma pesquisa de doutorado que buscou compreender as relações entre os conteúdos presentes nas Avaliações de Sistema e da Aprendizagem com o currículo nacional para Educação do Campo nas escolas campesinas.

As inquietações que nos levaram à construção deste projeto são compostas de, ao menos, três elementos distintos, porém interdependentes. Aqui nomeados de dimensões, são elas: a *dimensão pessoal* (ligada às minhas opções de vida e de pesquisadora), a *dimensão profissional* (diz respeito às atividades que desenvolvi no departamento de Avaliação, na docência universitária e na docência na educação básica) e a *dimensão acadêmica* (se inscreve no desejo de contribuir com o avanço e a sistematização das discussões acerca do nosso objeto de pesquisa). Diante desses elementos é pertinente compreender como eles se configuraram enquanto força motriz desde o processo de submissão do projeto de pesquisa, até os passos dados nesta pesquisa aqui apresentada.

Para uma compreensão da primeira dimensão, a *dimensão pessoal*, torna-se imprescindível explicitar minha caminhada até a aprovação na seleção de doutorado.

Jovem, mulher, pobre e negra seriam as características mais generalizantes que eu poderia utilizar para uma descrição inicial. Arelada a essa descrição poderiam estar tantas outras “expressões subalternizantes” que designam os “outros” que não se encaixam nos padrões de referência. Desta forma, comumente são nomeadas as pessoas como eu, que nasceram onde nasci e pertenceram aos grupos sociais dos quais fiz/faço parte.

As periferias da cidade de Caruaru, interior do estado de Pernambuco, produzem narrativas não muito diferentes das produzidas nas demais periferias brasileiras, em que crianças nascem, crescem e enraízam em suas vidas o lugar da negação, do silêncio e da exclusão. No caso das mulheres, me arrisco afirmar que ocorre, ao menos, uma dupla subalternização: de território e de gênero.

Portanto, eu, criada no bairro Centenário, aos pés do morro Bom Jesus, a primogênita dos três filhos de um mecânico e de uma costureira, a priori deveria fazer parte de um *enredo*⁴ comum, pronto para ser encenado: trabalhar para sobreviver e estudar para cumprir uma norma social. Na escola fui educada para respeitar a ordem natural das coisas e desde muito cedo ouvi minhas professoras dizerem o quanto o trabalho dignificava pessoas pobres, como se essa fosse responsável pela humanização daqueles que nasceram em condição sub-humana. Da mesma forma, as ouvia dizer que se nos esforçássemos iríamos conseguir “terminar os estudos”, o que por sua vez garantiria um trabalho mais digno.

Na época não compreendia o que representava esse discurso, muitas vezes reforçado pela minha família, pelos vizinhos, pela mídia, pelos livros didáticos, entre tantos outros. Inúmeros eram os exemplos de que não havia saída para o processo de exclusão ao qual estávamos fadados, ora excluídos do convívio social (pela morte, pelas cadeias, pelas drogas), ora excluídos da produção de significados sobre as nossas próprias vidas (pela escola, pelo trabalho degradante, pela falta de capital cultural de referência).

Seguindo a norma social e os desejos de minha mãe, ingresso no Ensino Médio no ano 2000, mesmo ano que ganho meu irmão caçula. A chegada dele me traz também uma nova realidade: para que minha mãe pudesse trabalhar eu precisava

⁴ A ideia de enredo utilizada ao longo de todo o projeto remete-se à compreensão de Grosfoguel (2010) sobre o enredo enquanto uma história escrita para convencer. Entendemos também o enredo enquanto produção literária, baseada numa ideia condutora e nas alegorias que explicam tal ideia. Se recorrermos ao pensamento foucaultiano, um enredo é, antes de mais nada, uma *vontade de verdade*, um processo de convencimento.

cuidar dele e de minha irmã do meio. Ao mesmo tempo em que ingresso no Ensino Médio, ingresso na vida de *irmã-mãe* e estudante do período noturno. Estudar à noite numa escola de periferia trouxe consigo os anseios e a vigilância constante de minha mãe.

Não era muito incomum na época, como não é hoje, os relatos de violência, uso de drogas, falta de professores, entre tantos outros problemas, mais latentes no período noturno; todavia, esses problemas atacam a escola de forma conjuntural, não apenas por um turno de funcionamento. Esses relatos não se distanciaram do que eu via ao redor da escola que frequentei, porém, era contrastante ver num cenário tão degradado, pessoas, professores, estudantes, funcionários tão esperançosos. Pessoas que frequentavam a escola com o intuito de conseguir concluir os estudos, pessoas que trabalhavam durante o dia e lotavam as salas à noite, pessoas que enxergavam no processo de escolarização alguma saída.

Hoje, me questiono porque mesmo carregando todos os estigmas da pobreza, mesmo fadadas ao fracasso, mesmo desacreditadas, aquelas pessoas, inclusive eu, buscávamos uma maneira de sermos distinguidos, uma maneira de ascensão na hierarquia. Talvez por acreditarmos em discursos como o da minha mãe: “a escola não deixa a gente ser ignorante para sempre”.

Uma possível resposta para meu questionamento pode residir na busca por uma identidade menos discriminada, socialmente aceita, ou ainda, a libertação da ignorância que a nossa “condição sub-humana” nos impunha, mesmo que para isso nos sujeitássemos a um processo de escolarização injusto e degradante, que praticamente nos obrigava a desistir. Desistir de andar à noite em ruas mal iluminadas, desistir de cochilar nas aulas pelo cansaço do dia de trabalho, desistir de não ter aula de química, física e biologia, por falta de professores durante um, dois ou três anos.

Ao final, desistir era quase natural, mas a “culpa” da desistência era sempre do estudante que não se esforçou o bastante. Era comum ouvir “fulano não quer nada com a vida, desistiu dos estudos”. E desta maneira foi acontecendo com muitos de meus colegas de turma; me recordo de várias meninas que engravidaram e não voltaram mais para a escola, bem como meninos que trabalhavam em confecções e desistiam na época em que a produção se intensificava, paravam de frequentar em maio, porque faziam hora extra, e acabavam não voltando mais.

Em meio a tantos relatos e tantas desistências, eu sempre ouvia de minha mãe que eu não poderia desistir, pois eu não trabalhava e minha obrigação era estudar e

passar de ano. Não cabe aqui discorrer sobre esse fato, mas é pertinente refletir que mesmo cuidando de uma casa e de duas crianças, essas atividades não eram consideradas trabalho. Por isso, friso que a subalternização para as mulheres incide também na negação do trabalho doméstico como uma atividade laboral, ocorrendo um ocultamento da exploração do trabalho justificado pelo gênero.

No ano de 2002, concluo o Ensino Médio, com médias razoáveis. Fui uma boa aluna, segui corretamente as regras e consegui a certificação necessária para incluir minha família no grupo dos que “terminaram os estudos”. Ainda assim, eu não tinha emprego ou perspectiva de tê-lo. A essa altura, já havia feito “bicos” ora como auxiliar de costureira, passando ferro ou fazendo a “limpeza das peças”⁵ de uma confecção, ora como revendedora de revistas de utilidades e cosméticos, e ainda como manicure.

Em meados de 2003 surge a oportunidade de ter um emprego com salário fixo e com horários determinados. Uma colega de turma do Ensino Médio me convidou para pleitear uma vaga de professora de uma turma de 3ª série em uma pequena escola de bairro, trabalho em um turno, com a remuneração de meio salário mínimo. Não aceitei de imediato e aleguei que eu não saberia preparar aulas, elaborar “provas”, eu não saberia ser professora. Essa amiga prontamente se ofereceu para me ajudar, me ofereceu seus planejamentos e avaliações e toda ajuda que fosse necessária. Foi com essas promessas e com a expectativa de ter uma renda fixa que eu entro em sala de aula como professora pela primeira vez.

Não cabe aqui fazer uma discussão sobre Profissionalidade e/ou Saberes Docentes, mas é pertinente destacar que a prática cotidiana e a cultura escolar fizeram com que eu aprendesse e repetisse os hábitos de uma professora. Mesmo querendo desistir todos os dias, aos olhos das demais colegas de trabalho e da dona da escola eu estava me saindo muito bem, ao ponto de ao final do ano eu ter sido convidada para assumir mais uma turma para lecionar no próximo ano.

A proposta de trabalhar no ano seguinte em dois horários ganhou força na ideia de que eu iria receber um salário mínimo completo. Além disso, eu considerei o que eu já havia feito e concluí que poderia ser professora de duas turmas. Nos anos seguintes desenvolvi minhas atividades de professora sem que se questionasse minha formação para tal. Até que no final do ano 2005 a dona da escola me chama para conversar e me informa que iria legalizar o funcionamento da escola e para isso

⁵ Fazia o trabalho de pelista, tirando as sobras de linha advindas do processo de costura das peças.

precisaria assinar minha carteira de trabalho, todavia não poderia fazê-lo já que eu não tinha o curso Normal Médio, nem tão pouco estava cursando alguma licenciatura. Deste modo, ela me sinaliza a necessidade de fazer um desses cursos, para continuar trabalhando na escola.

A essa altura, eu já gostava do trabalho que eu desenvolvia e já estava convencida de que eu sabia ser professora. Decidi então fazer o curso Normal Médio, pois não poderia pagar um curso superior que à época custava mais que o que eu recebia trabalhando os dois horários na escola. Cheguei a fazer uma solicitação de matrícula na escola pública que oferecia o curso, todavia, através da minha mãe eu soube da vinda do campus da Universidade Federal de Pernambuco para Caruaru. Ao final do ano de 2005 foi realizado o vestibular da UFPE para os quatro cursos que seriam ofertados na cidade. Inicialmente não me senti capaz de participar do vestibular, pois como aluna de escola pública não me sentia preparada para um processo reconhecidamente classificatório e excludente.

Com bastante insistência da minha mãe, me inscrevi para realizar o vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Ressalto que tive um acréscimo de 10% a minha nota final por ser advinda de escola pública, e também tive a isenção de 50% do valor da inscrição, uma vez que me inscrevi na condição de cotista. Passei no vestibular e ingressei em 2006 na primeira turma de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE. Passo a ser a primeira pessoa da minha família a ingressar no Ensino Superior, numa universidade pública. Consigo também manter meu emprego e ter o primeiro registro de emprego na minha carteira de trabalho.

Essa entrada na universidade precisa ser compreendida para além do meu esforço de passar no vestibular; concomitante a isso necessitamos observar o cenário que se configurava no país no que diz respeito às políticas públicas sociais, sobretudo, às políticas educacionais. O processo de interiorização da universidade pública no Brasil leva para fora das capitais desse país a possibilidade de formação em nível superior gratuita e de excelência. Em Pernambuco, assim como na grande maioria dos estados brasileiros, a universidade se instalou nas capitais, não despretensiosamente de costas para o interior reeditando a relação colonial tão latente no nosso processo de inauguração/invasão.

Assim, é importante reconhecer no processo de interiorização, no direito às cotas raciais e sociais, na concessão de bolsas para garantia de permanência dos estudantes na universidade, dentre outras políticas educacionais que foram criadas

e/ou continuadas no governo Lula e posteriormente no governo Dilma Rousseff, que a minha formação tem um vínculo profundo com a concepção de sociedade que se buscou construir na última década.

Essa afirmação ganha cor ao me recordar que eu não poderia cursar uma licenciatura em minha cidade tendo em vista que a mensalidade era maior que o salário que eu ganhava como professora. E o deslocamento para estudar na universidade pública, na capital, era de fato inviável. Para os/as jovens do interior, de grupos sociais mais favorecidos, capazes de prepará-los/las para o vestibular, bem como de mantê-los/las na capital, para estes/estas, a universidade pública sempre foi um direito. Para jovens como eu, a universidade pública passou a ser direito de fato com a chegada da Universidade Federal de Pernambuco, a partir da criação do Centro Acadêmico do Agreste.

A entrada na universidade começa a me possibilitar a qualificação profissional que era exigida para o exercício da docência, e em pouco tempo eu já havia sido convidada para trabalhar em uma escola maior e com melhor remuneração. A essa altura minha renda já representava boa parte da renda familiar e eu me dividia entre o trabalho em duas escolas e o curso de Pedagogia. Trabalhar durante o dia e estudar durante a noite não eram privilégio meu; a grande maioria da minha turma encontrava-se na mesma situação.

Essa dinâmica de trabalho acabou por minimizar as possibilidades de inserção nas atividades acadêmicas de pesquisa e extensão. Assim, além de frequentar as aulas me dediquei à publicação dos trabalhos acadêmicos em eventos científicos. Destaco aqui um marco importante na minha trajetória formativa quando realizo a primeira viagem para fora do estado de Pernambuco, para participar de um congresso em Piracicaba, São Paulo. Recordo-me que ao tomar assento no avião e diante do nervosismo expresso em meu rosto, um passageiro pergunta se seria a primeira vez que faria o trajeto de avião, de onde eu era e o que eu estava indo fazer em São Paulo. Ao responder que sim, que era de Caruaru e que estava indo apresentar um trabalho em um congresso, sou surpreendida com outra pergunta: É um trabalho sobre agricultura?

Não compreendi o porquê da pergunta e questionei como ele havia chegado àquela conclusão. Fui surpreendida com a seguinte resposta: você é do interior, tem medo de avião, logo pensei que era algum trabalho sobre agricultura. Respondi que era sobre Educação e confesso que me senti intrigada com a análise, principalmente

com ideia de que todo conhecimento que não é produzido nos centros urbanos pudesse ser classificado como rural e os sujeitos que produzem esse conhecimento com características peculiares (tem medo de avião...).

Trago esse relato para refletir sobre o papel que o curso de Pedagogia desempenhou no processo de expansão/alargamento das fronteiras que a produção de conhecimento científico estabeleceu durante muito tempo. Assim, em minha vida, o curso foi oportunizando o acesso a lugares, pessoas, discussões que outrora não eram sequer cogitadas. Como primeira turma de Pedagogia do CAA, tivemos a missão de fazer esse lugar e as nossas vozes ecoarem, pois em muitos dos eventos que participamos nos deparamos com discursos do tipo: “Lá tem universidade?”, “Vocês vêm de onde?”, “Lá se faz pesquisa?”.

Não é tão intrigante o comentário daquele passageiro no voo para São Paulo se pensarmos que no ano de 2006 estávamos diante de um fenômeno em curso, o processo de interiorização das universidades públicas ainda dava os passos iniciais. Juntamente à chegada da universidade no interior ocorre também a ampliação do acesso de negros, pobres e indígenas ao ensino superior, possibilitando produzir pesquisas em territórios distintos das regiões metropolitanas e dos centros urbanos.

Para a lógica hegemônica dominante já era difícil considerar que um campus situado no interior produzisse conhecimento, exige-se então que esse conhecimento esteja circunscrito ao imaginário de território socialmente aceito e difundido. Logo, um grupo de jovens do interior de Pernambuco em um voo para um congresso em São Paulo atenderia ao padrão de “normalidade” se ao serem do interior produzissem pesquisas sobre a ideia que se tinha de interior, um território predominantemente rural e agrícola.

A minha trajetória no curso foi se dando atrelada a esse constante descobrir a mim mesma, ocupar espaços negados, questionar verdades estabelecidas, ter voz, poder decidir, extrapolando a ideia inicial de qualificação e certificação para o exercício da docência. Friso que essa consciência de que o curso foi um espaço de libertação é uma análise recente, análise esta que se tornou possível através dos Estudos Pós-Coloniais⁶, onde compreendi como somos envolvidos por um discurso

⁶ Abordagem teórico-metodológica adotada nesta pesquisa e que será melhor explicitada em seção própria.

de fatalismo, usado para perpetuar a exploração, a subalternidade e o silenciamento de grupos sociais específicos.

Os períodos finais do curso trazem também alguns direcionamentos cruciais: a redução da minha jornada de trabalho; a escolha da temática a ser pesquisada no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; e a participação em um concurso público para professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No começo do ano de 2009 decido trabalhar apenas em um dos horários para me dedicar mais ao curso e opto pela escola que melhor me remunerava na época. No final deste ano, decido pesquisar a temática Avaliação para realizar o TCC.

Essa escolha se deu pelas dúvidas que eu que tinha sobre a elaboração de provas e testes, bem como pela inquietação com o uso de instrumentos de avaliação elaborados por outros sujeitos que não a professora da turma. Essa prática teve início na primeira escola que trabalhei, em que comecei utilizando os instrumentos elaborados por outras professoras ou ainda copiando exercícios de livros que eu usei como referência. Mas também era uma inquietação minha quanto à exigência da escola que eu trabalhava atualmente, uma vez que utilizávamos a avaliação disponibilizada no site da editora dos livros didáticos adotados pela instituição.

Desta forma começo a desenvolver o TCC sobre a temática Avaliação, mas com as limitações de tempo para realização da pesquisa não investiguei a prática avaliativa ou o processo de elaboração dos instrumentos de avaliação. Decidi, junto ao meu orientador e ao professor da disciplina de TCC, que realizaríamos uma pesquisa documental sobre concepções de avaliação presentes na proposta pedagógica do município de Caruaru.

Ao passo que finalizava o TCC também me preparava para o concurso público para professor da rede municipal. Enquanto resultado do TCC, as concepções caminhavam em direção a uma avaliação tradicional, centrada na ideia da classificação. Um achado da pesquisa foi o número de escolas situadas no território campesino do município e nenhuma distinção entre a especificidade dos processos de escolarização para esses sujeitos. O campo e a cidade possuíam uma única proposta pedagógica, por conseguinte, uma única proposta de avaliação.

Como resultado do concurso, obtive aprovação nas primeiras colocações e finalizei o curso de pedagogia retomando uma motivação inicial, pois se iniciei o curso para poder continuar trabalhando, finalizei o curso antecipando a minha colação de grau para poder tomar posse no concurso. A necessidade de certificação para o

exercício da docência foi uma constante na minha trajetória acadêmica, mas as discussões sobre a função da educação, as transformações que o curso me possibilitou, e ainda a realização da pesquisa de TCC, me levam a compreender o papel da docência para além da garantia de remuneração.

Ao final do ano de 2010 eu me encontrava graduada em Pedagogia e professora da educação básica numa escola da rede privada e também numa escola da rede pública, mais precisamente na mesma escola que frequentei na minha infância. Decidi que trabalharia com sujeitos que tivessem uma história semelhante à minha, com as mesmas (im)possibilidades que eu, com os mesmos recursos que eu tive. Decidi também que faria a seleção de mestrado para dar continuidade à minha pesquisa de TCC.

Ingresso no mestrado em 2011 e saio da escola da rede privada. Retomo os achados da minha pesquisa de TCC e investigo a concepção de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas campesinas. No mestrado tenho a possibilidade de viajar para fora do país pela primeira vez, indo a Buenos Aires para socializar uma parte da pesquisa. Ainda realizei a publicação de vários textos em eventos nacionais e internacionais. Em 2012, passei na seleção para professora substituta no CAA, onde iniciei o trabalho como docente no ensino superior.

Finalizo minha dissertação em 2013, após vivenciar a feitura da pesquisa em quatro escolas do território campesino, com oito professoras e vários outros sujeitos colaboradores da pesquisa. A pesquisa apresentou como resultados a tensão entre uma Perspectiva Crítica e uma Perspectiva Tradicional de Avaliação, fazendo com que as concepções das professoras não se mantivessem neutras, mas sim híbridas. Um questionamento deixado pela pesquisa dizia respeito aos processos de validação dos saberes na avaliação da aprendizagem, bem como quanto aos ajustes do currículo às exigências das avaliações externas.

A dissertação é premiada com a sua publicação em formato de livro. A essa altura Avaliação e Educação do Campo já eram minhas principais áreas de pesquisa. Com essas indagações suscitadas na conclusão da dissertação, decido fazer a seleção para o doutorado e inicio o processo de doutoramento no ano de 2014, tendo como objeto de estudo os processos de validação de conhecimentos na avaliação da aprendizagem e nas avaliações externas.

Ao mesmo passo, após realizar a socialização da dissertação na Secretaria de Educação surge o convite para trabalhar no Departamento de Avaliação. É tempo que

finalizo meu contrato com a UFPE e passo a trabalhar em uma faculdade privada lecionando as disciplinas de Avaliação e Currículo. Notoriamente o meu tempo novamente se preencheu com trabalho, lembrando bastante minha entrada no curso de Pedagogia.

Uma das preocupações constantes era a qualidade da pesquisa diante de tantas atribuições. Assim, me submeto a dois concursos para professor assistente, compreendendo ser essa uma das possibilidades de desenvolver um trabalho cada vez mais consistente, como também menos exaustivo. O primeiro concurso ocorre no final de 2014, com uma vaga para o Núcleo de Formação Docente do CAA-UFPE, mais especificamente para a área de Gestão Educacional e Escolar, Política Educacional e Estágio Supervisionado, onde fui aprovada em 3º lugar.

O segundo concurso ocorre no início de 2016 para a Unidade Acadêmica de Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O concurso tinha uma vaga para Prática Pedagógica em Educação do Campo, onde fui aprovada em 1º lugar e passei a compor o grupo de professores do Núcleo de Formação Básica da Licenciatura em Educação do Campo em Sumé, Paraíba.

É nesse chão que venho aprendendo o que é Educação do Campo de fato. Venho pisado o chão dessas mulheres e homens que lutam pelo direito de serem iguais e diferentes. Tenho aprendido sobre humanização, amor, formação, conteúdos de vida e para vida. Posso asseverar que tenho cumprido com mais voracidade a proposta de Freire (1996) de descobrir a cada dia, a cada aula, a cada imersão em campo, a consciência de minha incompletude e de meu inacabamento.

Traçar esse percurso exaustivo desde minha infância até o lugar que me encontro teve como objetivo explicitar como hoje estou entrelaçada ao meu objeto, aos territórios e aos sujeitos desta pesquisa. Não há como pensar os territórios e os sujeitos camponeses sem pensar nos processos de silenciamento, subalternização e negação de suas vidas. Não muito distintos foram também os processos de criação da condição sub-humana dos sujeitos da periferia, lugar de onde eu vim e onde primeiramente experimentei o sabor de não ser e de reproduzir o fatalismo do “nunca serei”.

Costumo dizer em minhas aulas da licenciatura em Educação do Campo que somos os sujeitos que desviaram das armadilhas, pois fadados ao fracasso não poderíamos ocupar esses espaços, muito menos produzir outras formas de

conhecimento que não aquelas já por outros ditadas. Escapamos das avaliações que nos tiram o direito de fazer parte, e tivemos acesso a avaliações que nos incluem.

Trouxe essa extensa descrição porque sou grata aos povos do campo que lutaram e lutam por uma Educação que os libertem e acabaram por me libertar. Foi através de um processo de interiorização da universidade pública, num campus situado no território campestre, que pude romper com a ideia de que terminar os estudos era concluir o Ensino Médio.

Hoje sou professora concursada, funcionária pública federal, em um campus de interiorização, de um curso de Educação do Campo, em território campestre. A história de negação de direitos aos povos do campo e aos sujeitos da periferia diria que não existiria campus no interior, nem curso de Educação do Campo, que lugar de mulher é na cozinha, e muito menos que filha de costureira e de mecânico seria professora de universidade, produziria conhecimento, faria doutorado.

Portanto, não há como pensar a pesquisa dissociada de mim, de como essas histórias se impregnaram em mim, de como esse objeto se torna arma de guerra e de como eu também sou responsável pela luta dos povos do campo, pela resistência da periferia, pelos povos indígenas, pelas mulheres, pelos povos ciganos, por tantos outros que foram relegados à condição de dispensáveis, desnecessários, invisíveis.

Essas tessituras situam e localizam esta tese no seio da minha caminhada enquanto pessoa: mulher, negra, pobre; enquanto profissional, professora numa universidade pública e comprometida com a formação de professores e com a luta dos movimentos sociais campestres pela libertação da opressão e pela validação de suas cosmovisões; e ainda enquanto pesquisadora, que compreende a pesquisa enquanto espaço de questionamento e de produção de conhecimentos outros. A pesquisa passa a compor o terceiro eixo da tríade sujeito-trabalho-conhecimento, sendo igualmente importante para a construção de uma consciência crítica (FREIRE, 1996).

Finalizo retomando a canção que deu início a este texto, Neném todos os dias ao levantar já se encontra sentenciado a morrer, desobedecer a sentença de morte é colocar paradoxalmente a “vida apontando a contramão”. Foi e é como as crianças da favela e como os povos do campo resistem para produzir suas práticas de vida.

Esta e tese é, antes de mais nada, uma possibilidade de romper com a linearidade, a fatalidade e a condenação impostas pelos processos de dominação aos quais somos cotidianamente submetidos, dentre eles a exacerbação da racionalidade

para o ocultamento de epistemes periféricas. Estar na contramão precisa ser uma opção e não apenas um risco, pois assim como a luta dos povos camponeses e a resistência dos “Nenéns” das favelas do mundo, a produção do conhecimento científico também é espaço de produção de vida.

Para compreender como o objeto de pesquisa que nos propomos investigar se constituiu para além das motivações intrínsecas à minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, realizamos um levantamento de pesquisas que contemplassem as principais categorias que compõem nosso objeto. Nesse sentido, na seção que se segue apresentaremos a descrição desse levantamento, quais os entrelaçamentos que esta pesquisa possui com a produção acadêmica acerca da Educação do Campo e da Avaliação.

2.2 Rumos da investigação: as teias que compõem o percurso da pesquisa



*Melhor do que a criatura,
fez o criador a criação.
A criatura é limitada.
O tempo, o espaço,
normas e costumes.
Erros e acertos.
A criação é ilimitada.
Excede o tempo e o meio.
Projeta-se no Cosmos.*

(Cora Coralina)

Ilustração: Dayana Xavier

Ao pensarmos como proceder no caminhar da pesquisa, retomamos as ideias de Cora Coralina sobre a relação entre o criador e a criação. As decisões tomadas na condução de uma pesquisa não são garantia de chegarmos a resultados inquestionáveis ou ainda a verdades absolutas, mas, sobretudo, apontam as fragilidades e limitações do pesquisador e das técnicas e métodos diante da grandeza da realidade em relação às interpretações da pesquisa. Essa compreensão rompe com a ideia de que o pesquisador, as normas e a pesquisa são passíveis de total

controle. Compreender as limitações do criador é, antes de mais nada, compreender a pesquisa como processo em constante construção, cujos resultados extrapolam os enquadramentos e as reduções que nela realizamos.

Cada vez mais a neutralidade dos processos de produção do conhecimento é posta à prova. Os métodos empregados para validação do conhecimento científico nas ciências sociais, baseados num modelo de conhecimento único e estanque, vêm sendo questionados por muitos pesquisadores. A aplicação de metodologias estáticas, puras, objetivas e inquestionáveis, não atende às exigências da produção de conhecimentos cada vez mais parciais e mais contextuais. O trato metodológico de fenômenos tão dinâmicos como os fenômenos sociais não cabe nos enquadramentos que a ciência moderna nos impôs.

Uma compreensão de metodologia proposta por Minayo (2010) extrapola a dimensão da teorização meramente descritiva, bem como da pseudoneutralidade que nos acostumamos a declarar. Compreender a metodologia de um processo de investigação, sobretudo, nas ciências sociais, requer o entendimento dos limites e alcances dos processos e dos “produtos” metodológicos. Assim, conforme explicita a autora supracitada, a metodologia, antes de descrever e delimitar seus instrumentos e procedimentos, deveria se propor a evidenciar o conjunto de representações e construções humanas a partir de significados e intencionalidades bastante singulares, isto é, há que produzir conhecimento a partir do rigor metodológico, o que não significa enquadrar os fenômenos e sujeitos em cenários estáticos, ou ainda supor que os sujeitos que produzem a pesquisa permanecem inertes a esses fenômenos.

Desta forma, passa a ser indispensável para o desenvolvimento da pesquisa a adoção de métodos, técnicas e procedimentos que permitam o avanço na direção da compreensão dos fenômenos sociais aos quais esta pesquisa se dedica. Diante da complexidade do nosso objeto, faz-se necessária a adoção de posturas que conduzam a uma investigação tanto criteriosa, quanto profunda, respeitando a especificidade do objeto e evidenciando as tessituras que o formam. Assim, compartilhamos do pensamento de Minayo, ao apontar as principais características das pesquisas que se dedicam ao trato de fenômenos sociais, logo dinâmicos e complexos, cujos esforços do pesquisador se dedicarão a

compreender a lógica interna de grupos e instituições e atores quanto a: a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; b) relações entre indivíduos e instituições e movimentos

sociais; c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais (2010, p. 23).

Diante dos princípios já supracitados, convergimos para substanciais aproximações com os postulados defendidos por Minayo (2010), pois buscamos a compreensão de fenômenos intrínsecos a um grupo específico, cuja materialização permeia e determina suas dimensões culturais, suas relações sociais e, ainda, a constituição histórica dos seus processos educacionais.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), a estruturação da pesquisa tem como base a organização de um projeto consistente, que possa apresentar uma melhor compreensão de um problema proposto. Tal rigor não rompe com ideia de flexibilidade da pesquisa, mas ordena a lógica de construção do conhecimento em direção às sistematizações necessárias para sua evolução. É a partir da organização dos caminhos da pesquisa que se desenham seus alcances, mas também seus limites, por esse motivo, por não se pretender produzir um conhecimento unânime e generalista, que assumimos desde a construção do projeto de pesquisa até este texto final o compromisso de pensar a pesquisa atrelada ao contexto e aos sujeitos que a corporificam.

O desejo de conceber a metodologia dessa pesquisa mais conectada com o seu objeto do que com os enquadramentos da racionalização da produção do conhecimento nos direcionou a conceber a investigação a partir de encaminhamentos, como assinalamos anteriormente, que não compreendem nosso objeto alheio às interinfluências do contexto, às subjetividades, às inter-relações, nem nos colocam como pesquisadores neutros e indiferentes ao nosso objeto.

Nesse sentido, podemos afirmar que os procedimentos metodológicos desta pesquisa primam pelo rigor do trato teórico-metodológico, pois pesquisar pressupõe uma afiliação teórica que seja minimamente condizente com as proposições do pesquisador. Esse direcionamento consiste na compreensão da coerência teórica, bem como a clareza e transparência das tomadas de decisão do pesquisador, revelando sua lente de análise frente ao seu objeto de pesquisa.

Da mesma forma, a busca pela produção de conhecimento, na perspectiva por nós defendida, se traduz enquanto desdobramento do rigor teórico-metodológico, preconizando o compromisso do pesquisador com o resultado da pesquisa, ou seja, o compromisso em apresentar um conhecimento novo de seu objeto para a comunidade científica, bem como para o contexto de materialização do objeto.

O compromisso com a construção do conhecimento nessa direção leva em conta de onde parte e quem produz esse conhecimento. Por isso para nós, esta postura é pertinente, principalmente por evidenciar quem somos, de onde estamos falando e de que formas estamos concebendo a realidade que nos rodeia, partindo do pressuposto de que em nós estão arraigados nossos contextos, nossos gostos, nossas raízes.

É pertinente destacar ainda que o/a pesquisador/pesquisadora não aparece como consumidor de teorias, mas como um construtor do mosaico da pesquisa, lançando mão de uma variedade de referenciais teóricos que permitam a compreensão do objeto pesquisado. Ele/ela se apresenta como questionador das formas de produção e interpretação da realidade restrita a um ou outro campo de disputa teórica, uma vez que compreende os fenômenos sociais contaminados por distintas influências, logo necessita ser compreendido como plural.

Para nosso objeto de pesquisa tal posicionamento é fundante para analisarmos de forma coerente como se constituiu tal objeto. Ao buscarmos a compreensão de como foram produzidos e validados os discursos que situam e silenciam os povos, territórios e epistemes camponeses em um lugar de desprestígio, realizamos a primeira transgressão metodológica, uma vez que para modelos e abordagens de pesquisa racionalistas, a compreensão desse fenômeno não interferiria no objeto a ser pesquisado.

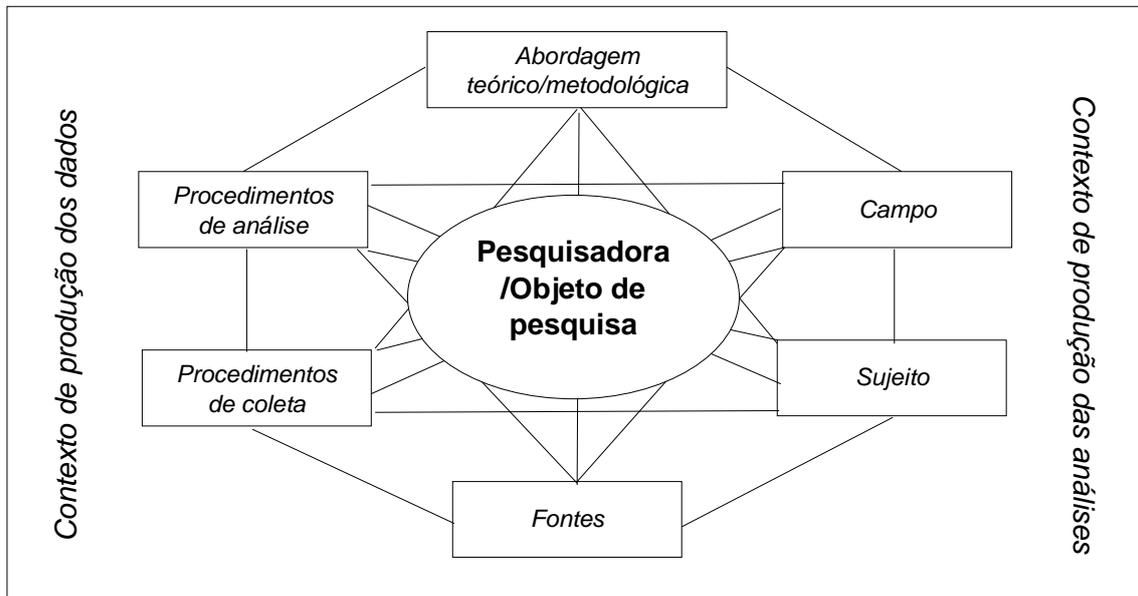
Outro aspecto a ser considerado refere-se às possibilidades de aperfeiçoamento metodológico, sobretudo, a defesa de uma metodologia que compreenda o objeto, sem hierarquizar ou excluir as distintas nuances de sua constituição. Isto só se torna possível através do entendimento da complexidade das relações entre teorias, metodologia, objeto, pesquisador e contexto.

Partimos então do pressuposto de que a realidade ganha forma através de fenômenos interdependentes e intersubjetivos, portanto, complexos, dinâmicos e contextualizados. Compreender a dinâmica de pesquisa nesses aspectos pressupõe construir um percurso metodológico condizente com o objeto e capaz de produzir um conhecimento novo, porém parcial, inconcluso, e da mesma forma, compreender os pesquisadores como seres inacabados (FREIRE, 1996), em constante processo de formação, em constante processo de aprendizagem.

A construção do percurso metodológico é base essencial da pesquisa, se materializando em um processo dinâmico e inventivo que dá origem a uma forma

singular de abordar, descrever e compreender o objeto da pesquisa. Diante desses pressupostos, reiteramos o compromisso da busca pelo rigor científico, sem que isso leve ao tratamento estático e/ou linear de um objeto dinâmico e complexo. Nessa direção, a figura a seguir apresenta os elementos que compuseram nossa metodologia de pesquisa, e em seguida apresentaremos as tessituras que os compõem.

Figura 1 – Elementos que compõem o mosaico da metodologia da pesquisa



Diagramação: Denise Torres

Tomando como ponto de partida a organização rigorosa desta pesquisa, propomos a descrição de um conjunto mínimo de procedimentos metodológicos. Assim, seguiremos nessa seção a descrição dos seguintes itens: a) abordagem teórico-metodológica; b) campos; c) sujeitos, d) fontes, e) procedimentos de coleta e produção de dados; f) procedimentos de análise.

Adotar um direcionamento teórico para a pesquisa consiste não somente em agrupar autores e descrever teorias. Para além da vinculação a uma ou outra corrente de pensamento, as lentes teóricas apontam os alcances e limites do conhecimento produzido, inserindo a pesquisa numa compreensão mais ampla da própria ciência.

O levantamento das pesquisas⁷ por nós realizado nos apontou a relevância de expressar nesta pesquisa a abordagem que direcionou o processo de produção das

⁷ A síntese deste levantamento será apresentada em seção específica.

pesquisas analisadas, da mesma forma que a ausência dessa opção acaba por deixar uma lacuna na compreensão do conhecimento produzido. Um estudo sobre Currículo que se vale da Teoria do Discurso pode apontar resultados bastante distintos de um mesmo estudo que utilizou a abordagem das Representações Sociais. A escolha da abordagem explicita o tipo de conhecimento que se pretende produzir, indicando como organizar os processos e procedimentos que se desencadearam na pesquisa.

Desta forma, nosso primeiro passo para compor o mosaico da metodologia da pesquisa foi a adoção dos Estudos Pós-Coloniais como lente teórico-metodológica, de forma a nos colocarmos na pesquisa explicitando nossos direcionamentos teóricos e como eles contaminam e delimitam o conhecimento expressando sua heterogeneidade.

Com a opção pelos Estudos Pós-Coloniais, optamos também pela busca da compreensão dos processos que situaram as epistemes camponesas em lugares de menos prestígio, ou até mesmo, aos não-lugares. Assim, corroboramos a compreensão de ciência apontada por Nunes (2010), que não compreende a demarcação entre ciência e não-ciência como algo natural e incontestável. Pelo contrário, a produção de conhecimento científico é, sobretudo, “um processo marcado pela contingência, e não uma separação estabelecida de uma vez por todas a partir de critérios ‘soberanos’” (p. 266).

Adotar este posicionamento é advogar pela produção de conhecimento a partir dos *lócus* de enunciação outrora subalternizado e silenciado, tomando como premissa a valorização do local de produção do discurso, logo, também, lugar em que a criação se dimensiona para além dos determinantes impostos pelo seu criador.

Nesse sentido, nos situamos nesse lugar de enunciação, nesse território simbólico, não como observadores distantes e desconectados, como produtores de verdades, mas sim como sujeitos que influenciam e são influenciados por esse lugar, que produzem conhecimento a partir desse olhar.

Procedendo a tessitura do mosaico, passamos à delimitação do campo empírico da pesquisa. Tomamos como critério para tal escolha as motivações pessoais e profissionais já descritas em seção anterior. O município de Caruaru, agreste pernambucano, foi campo de minha atuação profissional e também lugar que me proporcionou compreender inicialmente a Educação do Campo para além dos textos.

O primeiro motivo para a escolha do município foi, inicialmente, minha vinculação profissional, que também é afetiva. O segundo motivo da opção pelo município de

Caruaru também figura como uma possibilidade de pensar o conhecimento a partir de outros territórios, pois, como pudemos observar nas pesquisas analisadas no levantamento junto ao PPGEduc/UFPE, ocorre uma concentração da produção na capital e região metropolitana do Recife. Tal constatação já foi feita por Santiago e Batista Neto (2010) ao apontarem que, no período de 1982 a 2008, 71,68% das dissertações defendidas no PPGEduc/UFPE tinham como campo de pesquisa a capital do estado de Pernambuco.

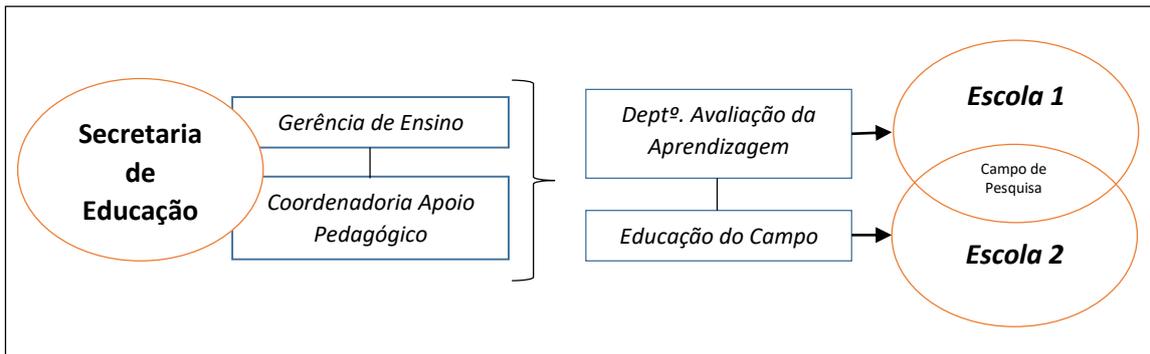
Dadas as motivações para a escolha do campo de pesquisa, passamos à elaboração dos critérios para chegar até as escolas que foram investigadas. Nesse sentido, por nosso objeto recorrer à Avaliação da Aprendizagem e Sistêmica para compreender as relações entre o Currículo e a Educação do Campo, tomamos como critério iniciar a busca pela escola campo de pesquisa junto à Secretaria de Educação do município, uma vez que esta coordena a aplicação das Avaliações de Sistema que são realizadas nas escolas, bem como é ela, a priori, a principal destinatária de seus resultados.

Frisamos ainda que essa escolha inicial se deu por compreendermos que o tratado à Avaliação de Sistemas, bem como à Avaliação da Aprendizagem, reflete os posicionamentos e objetivos que a educação pretende alcançar. Nessa direção, as Secretarias de Educação figuram como solos férteis para manifestar e/ou evidenciar a proposta de educação do sistema, assim, a Secretaria figurou em nossa pesquisa como o primeiro campo institucional.

Após a apresentação da pesquisa e os contatos iniciais, fomos direcionados à Gerência de Ensino, à Coordenadoria de Apoio Pedagógico e em seguida ao Departamento de Avaliação e ao setor de Educação do Campo. Realizamos a entrevista⁸ com a coordenadora do Departamento de Avaliação que nos indicou a escola que possuía desempenho satisfatório nas Avaliações Sistêmicas aplicadas no município. Por fim, a segunda escola foi indicada pela coordenadora da supervisão regional da Educação do Campo, como podemos observar na figura abaixo.

⁸ Tanto o roteiro das entrevistas quanto seus conteúdos serão descritos em seção própria.

Figura 2 – Indicação das escolas campo de pesquisa



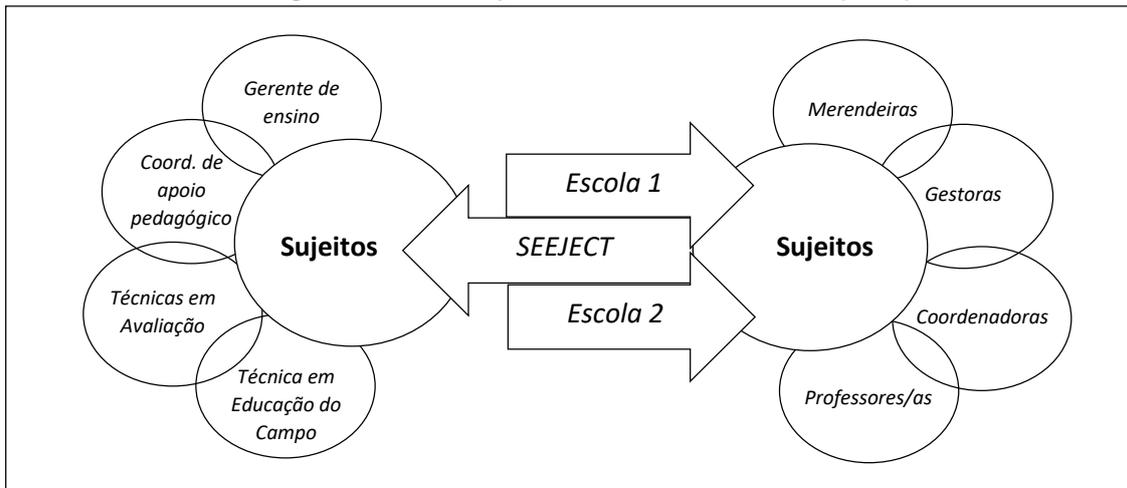
Diagramação: Denise Torres

Na primeira indicação solicitamos o nome de uma escola que se destacasse nas avaliações sistêmicas, a segunda indicação se deu pela solicitação de uma escola que se destacasse pelo diálogo com movimentos sociais campestinos. Portanto, ambas as escolas indicadas estão situadas em território campestino, a primeira escola possuía à época o maior Ideb da rede, já no caso da indicação da segunda escola recebemos dois nomes de duas escolas localizadas em assentamentos da Reforma Agrária. Para selecionar a escola que seria tomada como campo de pesquisa, solicitamos a indicação do MST e chegamos então à escola que foi indicada como mais aberta ao diálogo com os movimentos sociais campestinos. Esse percurso direcionou-nos até as escolas campo de pesquisa.

Passando à terceira peça de nosso mosaico, chegamos aos sujeitos da pesquisa. Inicialmente dispusemos de três conjuntos de sujeitos: os sujeitos da Secretaria de Educação, os sujeitos do movimento social campestino e os sujeitos da escola. Essa distinção se deu porque o primeiro grupo compreendeu os sujeitos que nos atenderam na Secretaria de Educação e nos forneceram os primeiros dados.

O segundo grupo foi composto pelos sujeitos que nos apontaram a escola campo de pesquisa que possuía diálogo mais estreito com as proposições dos movimentos sociais campestinos, no caso, com o MST. E o terceiro grupo corresponde aos sujeitos escolares, que são as merendeiras, as gestoras, as coordenadoras pedagógicas e as professoras que nos forneceram os dados e elementos necessários para compreender a dinâmica das relações e cosmovisões produzidas nas escolas campo de pesquisa.

Figura 3 – Os sujeitos colaboradores da pesquisa



Diagramação: Denise Torres

O posicionamento adotado na escolha dos sujeitos possibilitou atender às indicações do grupo que vivencia as práticas na escola. A Secretaria de Educação indicou as coordenadoras de área, a saber: Avaliação Escolar e Educação do Campo, que por sua vez indicaram as escolas. Na escola, a gestão indicou as coordenadoras pedagógicas, que por sua vez indicaram as professoras. E quando necessitamos compreender a dinâmica da comunidade no entorno da escola, as professoras nos indicaram as merendeiras. Assim compusemos o grupo de sujeitos colaboradores/as da pesquisa nas escolas.

Passando à delimitação das fontes da pesquisa, obtivemos fontes de dois tipos: fontes nacionais e fontes locais. O primeiro tipo de fontes compreende os documentos legais que normatizam e direcionam a oferta de educação nas escolas do campo, bem como os documentos que delineiam o currículo e a avaliação para a Educação do Campo e a matriz de referência da Avaliação de Sistema analisada. O segundo tipo de fontes compreende os documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação, que tratam da oferta de educação nas escolas do campo no município, bem como sobre o currículo e a avaliação. Também compõem o *corpus* documental as entrevistas, os questionários e as avaliações da aprendizagem cedidas pelos professores sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, as fontes dessa pesquisa correspondem ao que Bardin (2011) denomina de *vestígios* ou documentos aos quais o pesquisador se remonta para realizar a arqueologia de compreender a pesquisa. A autora frisa que dois tipos de documentos podem ser utilizados na Análise de Conteúdo: a) *Documentos Naturais*; e b) *Documentos Suscitados*. No caso desta pesquisa, contamos com os documentos advindos das fontes

nacionais, documentos esses já prontos e circulantes, mas também necessitamos produzir documentos que foram suscitados pela necessidade da pesquisa. Logo, concordamos com Bardin (2011) e evidenciamos a seguir que os procedimentos de coleta dos dados também são procedimentos de produção de dados suscitados.

A utilização dos procedimentos de coleta e produção de dados lançou mão da aplicação de questionários e entrevistas. O primeiro tipo de procedimento foi o questionário que, para Günther (2003), é um instrumento para levantamento de dados objetivos. Vale frisar que o questionário não possui finalidade de testagem ou de análise de posturas e comportamentos, sua finalidade é compor uma base de dados que garantam obter informações, opiniões, interesses, entre outros dados de cunho biográfico.

O questionário figurou nesta pesquisa como um instrumento para mapear os dados referentes à caracterização dos sujeitos e do campo empírico, como podemos observar no Apêndice I, bem como para mapear inicialmente os saberes camponeses tratados nas atividades do cotidiano, constante no Apêndice V.

O uso dos questionários nesta pesquisa seguiu os passos apontados por Ferreira (1999) que, apesar de tratar do inquérito por questionário e abordar a análise desses inquéritos na perspectiva das Representações Sociais, nos ajudou a formular o *protocolo de observação* dos questionários produzidos e aplicados na pesquisa. Tal protocolo consiste em estabelecer os procedimentos e critérios mínimos para formular e aplicar os questionários. Para a autora três perguntas balizam essa tarefa: *perguntar o quê? Perguntar como? Perguntar a quem?* As respostas a essas perguntas assinalam as estreitas relações entre o objeto de pesquisa, a postura do pesquisador, a influência dos referenciais teóricos adotados. Ou seja, o roteiro apontado pela autora revela a finalidade do uso do questionário enquanto instrumento de produção de dados, mas, sobretudo, de articulação entre várias dimensões e sujeitos da pesquisa.

O segundo tipo de procedimento adotado foi a entrevista semiestruturada, tendo em vista que este tipo de entrevista permite traçar um roteiro minimamente ordenado, mas não se restringe a ele para que se proceda a entrevista. Para Lankshear e Knobel (2008), a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador aprofundar questões específicas sem que se remonte a uma padronização de questionamentos, possibilitando tanto ao entrevistador quanto ao entrevistado traçar um diálogo mais coerente com o objeto de pesquisa.

Nessa direção propusemos as entrevistas que permitissem um aprofundamento de questões que permeiam o objeto do ponto de vista de nossas apropriações teóricas e filiações teórico-metodológicas, mas sem que isso limitasse os entrevistados de apontarem outras influências para compor suas concepções acerca da temática abordada. Os roteiros de entrevista foram elaborados e reelaborados a partir das entradas no campo de pesquisa, desta forma o roteiro foi estruturado segundo duas temáticas: prática avaliativa e seleção dos conteúdos. Essas temáticas foram pensadas a partir do nosso objeto de pesquisa, mas também sofreram influência das fontes documentais.

Nos Apêndices constantes no final deste projeto, podemos observar como produzimos os roteiros das entrevistas. Seguem-se assim: no Apêndice II o roteiro utilizado como ponto de partida para as entrevistas realizadas juntos aos sujeitos institucionais; no Apêndice III o roteiro das entrevistas realizadas junto à equipe gestora e no Apêndice IV o roteiro da entrevista realizada junto às professoras.

Por fim, chegamos aos procedimentos de análise dos dados, em que nossa opção metodológica se deu pela Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (2011), busca a compreensão dos fatos para além do imediato, tendo por objetivos, de um lado, a descoberta e, de outro, o rigor. Nesse sentido a autora diz ainda que

estes dois pólos, desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências, expressam as linhas de força do seu desenvolvimento histórico e o aperfeiçoamento que, actualmente, ainda a faz oscilar entre duas tendências. Metodologicamente, confrontam-se ou completam-se duas orientações: A verificação prudente ou a interpretação brilhante (BARDIN, 2011, p. 25).

A articulação desses dois aspectos proporcionou a esta pesquisa o trato metodológico coerente ao que se propõe analisar, uma vez que buscará compreender questões intrínsecas ao que é exposto, delineando a *posteriori* novos conceitos sobre os dados analisados. Assim como Bardin (2011), Vala (1999) chama atenção para a necessidade de aprimorar o sistema de análise com base nas condições de produção do discurso e de produção da análise, corroborando nossa escolha por esta técnica de análise dos dados.

Nesse sentido, compreendemos ser imprescindível o labor de ir além do que é explicitado pela mensagem, sendo a contextualização da forma de produção dessa mensagem tão importante quanto ela mesma. Frisamos que em seção própria

apresentaremos os *contextos de produção dos dados* e o *contexto de produção das análises*, evidenciando a articulação das técnicas de pesquisa, do contexto pesquisado, dos sujeitos que produzem as mensagens e das opções do pesquisado.

Por esse motivo, a adoção desta técnica de análise responde às prerrogativas do trato com o conhecimento, apontadas pelos Estudos Pós-Coloniais, bem como respeita a trajetória de lutas dos povos camponeses pelo direito à narrativa própria de suas histórias e de suas epistemes. Buscamos então, com essa escolha, nos distanciar de técnicas que abandonam o contexto e os sujeitos pesquisados, desprendendo o fenômeno de suas raízes e ocultando as formas de produção desse novo conhecimento.

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

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

O uso desta técnica de análise serviu não somente para a análise das fontes de pesquisa, pois por se tratar de uma técnica que possibilita a seleção, organização, categorização e interpretação de dados, nos foi útil para a realização do levantamento das pesquisas junto ao PPGEdU/UFPE e à Anped, bem como também nos serviu como ferramenta para leitura do referencial teórico que compõe a pesquisa.

Traçado o caminho percorrido por nossa pesquisa, buscamos na análise e na interpretação dos dados coletados elementos que nos levaram à compreensão das relações entre os conteúdos presentes nas Avaliações Sistêmicas, os conteúdos curriculares e os conhecimentos do campo nas escolas camponesas, bem como compreender que desdobramentos essas relações apresentam para as concepções de Educação do Campo, de Currículo e de Avaliação. Nosso investimento ao delinear a metodologia corrobora o que Cora Coralina aponta no início desta seção, na crença de que os conhecimentos que aqui serão produzidos excedam o tempo e o meio, que se

projetem no Cosmos como outra possibilidade de conhecer os sujeitos, territórios e epistemes campesinas.

3 DISCUSSÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO: TEXTOS E CONTEXTOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PPGEDU/UFPE E NAS PUBLICAÇÕES NA ANPED



Ilustração: Dayana Xavier

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

(Manoel de Barros)

A necessidade de conhecer as discussões que permeiam nosso objeto se assentaram na dimensão assinalada por Manoel de Barros, não no sentido de medir e quantificar o que já foi produzido, muito menos na necessidade de classificar a importância deste ou daquele conhecimento, mas, sobretudo, se ancora nesse desejo de encantar-se.

O mapeamento da produção acadêmica sobre nosso objeto de pesquisa teve por objetivo compreender como são descritos os textos e contextos da Educação do Campo, do Currículo e da Avaliação em pesquisas acadêmicas. Portanto, estas foram as temáticas balizadoras das buscas feitas para este levantamento.

Diante de tal tarefa, e a partir das temáticas elencadas, analisamos as discussões que são veiculadas nas teses e dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdU/UFPE, bem como nas publicações da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped.

A escolha desses espaços se deu pela adoção de dois critérios, a saber: a) representar a produção acadêmica de pesquisas educacionais em âmbito local; b) representar a produção acadêmica de pesquisas educacionais em âmbito nacional. A

adoção das *regras de seleção*⁹ (BARDIN, 2011), neste caso a *regra da representatividade*, se deu para garantir um maior alcance na seleção do material a ser analisado, uma vez que buscamos por textos que representassem pesquisas acadêmicas concluídas.

Diante destes critérios, consideramos como a representação do âmbito local o território geográfico e epistêmico do estado de Pernambuco, lugar onde esta pesquisa foi desenvolvida. Nesse cenário o PPGEdU/UFPE atende ao critério estabelecido, por se tratar de um programa de pós-graduação com tradição e representatividade no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas em nível de mestrado e doutorado. Enquanto representação do âmbito nacional, a escolha se deu pela Anped, uma vez que em suas Reuniões Anuais¹⁰ (RA) são socializados os resultados de pesquisas acadêmicas desenvolvidas em todo o país.

Feitas as escolhas dos lócus geográfico e epistêmico, realizamos a demarcação do recorte temporal para seleção dos textos, sendo este um passo em direção à organização e viabilidade do que nos propomos a analisar. A aprovação do projeto de pesquisa e o ingresso no doutorado se deram no ano de 2014. Então partimos desse ano como referência para sinalizar o marco temporal. Tomamos como critério a produção acadêmica realizada na última década em relação ao início do desenvolvimento desta tese, o que compreendeu o período do ano de 2005 ao ano de 2014.

Ainda tomamos como opção a produção localizada em espaços que contemplassem nosso objeto de pesquisa. No caso do PPGEdU/UFPE, a opção se deu pela linha de pesquisa de *Formação de Professores e Prática Pedagógica*. Nas RA da Anped, correspondeu aos seguintes Grupos de Trabalho (GT): GT 03 – *Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos*; GT 04 – *Didática*; GT 05 – *Estado e Política Educacional*; e GT 12 – *Currículo*.

Nos valendo da *regra da homogeneidade* (BARDIN, 2011), utilizamos alguns eixos para analisar os textos selecionados. São eles: a) objeto de pesquisa; b) lugar

⁹ Para Bardin (2011), a seleção do corpus sujeito à análise depende da aplicação coerente de um conjunto de regras que possam garantir que não houve abandono de dados relevantes ao objeto, nem tampouco a inclusão de material não pertinente à análise. A autora aponta ainda quatro possíveis regras de seleção, são elas: a) regra da exaustividade, b) regra da representatividade, c) regra de homogeneidade e d) regra da pertinência.

¹⁰ Até o ano de 2012 a nomenclatura adotada era Reunião Anual, porém neste ano a Anped aprovou em assembleia com seus associados que as reuniões ocorreriam a cada dois anos a partir do ano de 2013. Desde então o evento passou a se chamar Reunião Nacional da Anped.

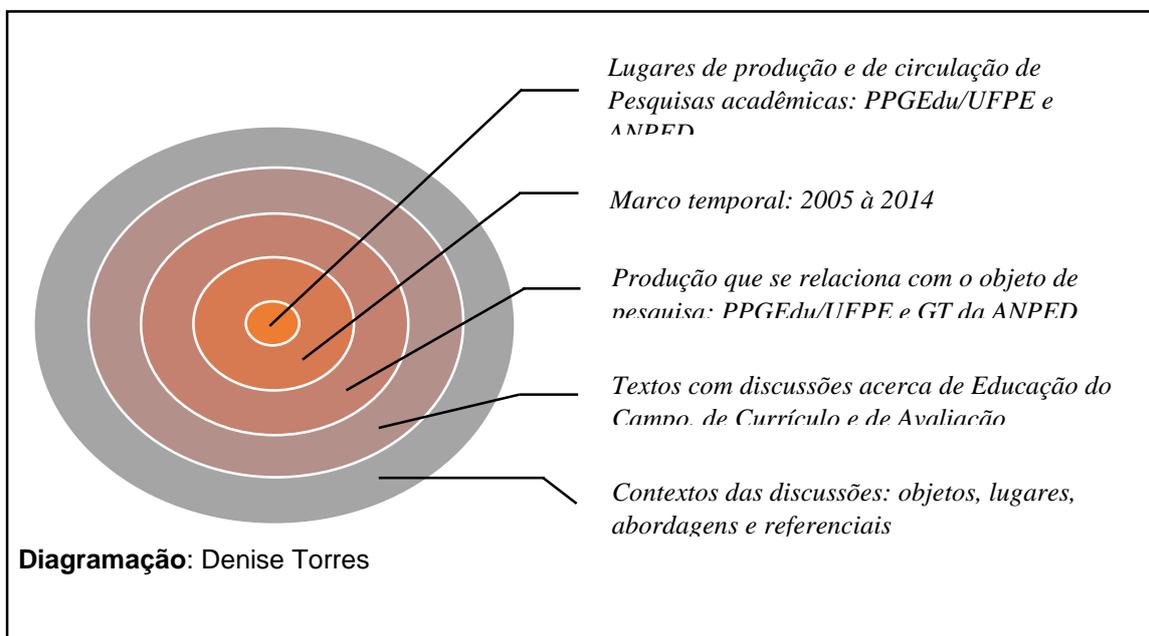
da produção; c) abordagem teórico-metodológica; e d) resultados. A adoção destes eixos se deu pela necessidade de compreender não somente o que diziam os textos, mas, sobretudo, nos sinalizando os contextos em que esses materiais foram produzidos.

A coleta, organização e análise dos textos mapeados para a realização deste levantamento se deram através da Análise de Conteúdo, via *Análise Temática* (BARDIN, 2011). A Análise de Conteúdo tem por objetivo a “manipulação de mensagens para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 52), nos permitindo tecer as teias entre as mensagens presentes nos textos analisados, o objetivo deste levantamento e o objeto desta pesquisa.

Para tal tarefa, a *Análise Temática* nos oferece suporte para, a partir de um conjunto de regras, passar da descrição à análise dos estruturantes de uma comunicação. Não nos deteremos na explicitação das características da técnica de análise utilizada, uma vez que esta descrição se encontra situada na seção que trata dos fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa.

Desta forma, utilizando os procedimentos necessários para definição do percurso de coleta, organização e análise, construímos os critérios que balizaram estas tarefas, chegando ao que Bardin (2011) chama de “conjunto de operação para referenciação”. A figura a seguir sintetiza os entrelaçamentos que foram sendo tecidos a partir dos critérios elencados *a priori* e *a posteriori*.

Figura 4 – Organização do percurso do levantamento de pesquisas no PPGEdU e na ANPEd



Ao traçar os critérios que deram sustentação ao percurso utilizado para este levantamento desde a seleção dos textos até as análises, evidenciamos a necessidade de expor o que nos propusemos fazer nesta etapa da pesquisa, pois mesmo se tratando de um movimento de aproximação inicial com as discussões que permeiam o objeto no cenário da produção acadêmica, tal aproximação requer o trato rigoroso e cuidadoso com a produção desse saber.

O tratamento dado às mensagens nesta técnica de análise nos permite inferir sobre as condições de produção das narrativas, sendo estas uma chave para chegar às inferências. A adoção desta técnica de análise se deu pela especificidade do trabalho a ser desenvolvido, pois ao traçarmos como objetivo para este levantamento a compreensão dos textos e contextos das discussões que circulam nas produções de pesquisas acadêmicas, nos comprometemos a evidenciar as condições de sua produção e a constituição dos sentidos que embasam as temáticas adotadas (Educação do Campo, Currículo, Avaliação).

Como primeiro critério de aproximação com os textos utilizamos um conjunto de descritores. Tais descritores foram selecionados a partir da recorrência e da pertinência deles nos nossos referenciais. Nesse sentido, a seguir são evidenciados os descritores das temáticas que selecionamos: a) **Descritores da temática Educação do Campo:** *Educação do Campo, Educação Rural, Escola do Campo, Escola de Assentamento, Escola Rural, Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Movimento, Pedagogia da Terra, Território Campesino, Educação e Agroecologia, Movimento Nacional por uma Educação do Campo;* b) **Descritores da temática Currículo:** *Currículo, Teorias Curriculares, Política Curricular, Currículo Prescrito, Prática Curricular, Tempo Curricular, Saberes escolares, Conteúdos escolares;* e c) **Descritores da temática Avaliação:** *Avaliação, Avaliação Educacional, Avaliação da Aprendizagem, Avaliação de Sistemas, Avaliação Externa; Avaliação Padronizada; Avaliação em larga escala; Prática Avaliativa, Prova Brasil, Provinha Brasil, Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Saeb, Accountability.*

É pertinente frisar que reconhecemos os limites desse levantamento das pesquisas, entretanto, destacamos também que nosso objetivo não foi inventariar, categorizar, classificar, quantificar etc. Objetivamos compreender que “encantamentos” essas pesquisas produzem em nós, e que “encantamentos” nossa pesquisa poderia suscitar também.

Diante deste cenário apresentaremos nas subseções a seguir a síntese dos percursos e o que neles encontramos na realização deste levantamento. Frisamos ainda que versões mais detalhadas deste levantamento podem ser acessadas nos anais de dois eventos científicos. O texto que trata do levantamento da Anped está disponível nos anais do IV Encontro de Pesquisa e Práticas em Educação do Campo da Paraíba (EPPEC – 2017). Já o texto que apresenta o levantamento realizado junto ao PPGEduc/UFPE foi aceito para apresentação no 7º Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco (EPEPE – 2018).

A título de organização desta seção, seguiremos a descrição primeiramente do trabalho realizado junto ao PPGEduc/UFPE, que corresponde ao que chamamos de âmbito local. Em seguida, apresentaremos a síntese do material coletado na Anped, que corresponde à representação do âmbito nacional.

3.1 Educação do Campo, Currículo e Avaliação: os textos e contextos da produção acadêmica no PPGEduc/UFPE

O mapeamento realizado no PPGEduc/UFPE se deu no sítio eletrônico da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE), através do site do Repositório Institucional da UFPE, que disponibiliza as teses e dissertações defendidas em todos os programas de Pós-graduação desta universidade, podendo ser acessado no endereço www.repositorio.ufpe.br.

Utilizamos os filtros disponíveis no site para mapear os trabalhos que estavam localizados no PPGEduc e que atendiam aos nossos critérios quanto ao marco temporal (2005 a 2014), bem como quanto às temáticas (Educação do Campo, Currículo e Avaliação). A tabela abaixo mostra o panorama inicial do levantamento, apontando o total de trabalhos disponíveis e o quantitativo de trabalhos que atenderam aos nossos critérios.

Tabela 1 – Panorama inicial do levantamento junto ao PPGEduc/UFPE

ANO	DISSERTAÇÕES		TESES	
	<i>Mapeadas</i>	<i>Selecionadas</i>	<i>Mapeadas</i>	<i>Selecionadas</i>
2005	34	01	--	--
2006	37	--	06	--
2007	28	01	16	01
2008	38	02	11	03
2009	49	03	16	01

2010	45	01	17	02
2011	40	--	16	01
2012	25	01	18	01
2013	55	04	07	01
2014	30	01	15	--
TOTAL	381	13 (3,4%)	122	10 (8,1%)

Fonte: www.repositorio.ufpe.br

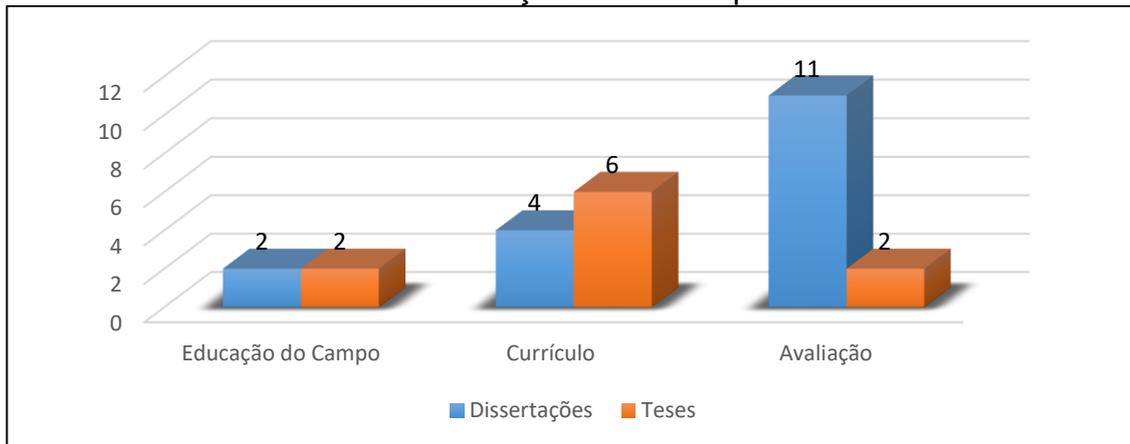
Do universo de trabalhos disponíveis no site da BDTD/UFPE, iniciamos o mapeamento pela leitura de todos os resumos. A partir de leitura filtramos os resumos que apresentassem descritores condizentes com nossas buscas. Vale a pena explicitar que para a temática Educação do Campo o conjunto de descritores já explicitados foi adotado, o mesmo ocorreu com as temáticas de Currículo e Avaliação.

Conforme observamos na Tabela I, houve uma considerável produção/socialização de pesquisas acadêmicas na década analisada. Do material mapeado totalizamos o número de 381 dissertações e 122 teses defendidas em todas as linhas de pesquisa do PPGEdu/UFPE. Como o site não dispõe de um filtro específico para as temáticas, foi a partir da leitura dos resumos que realizamos a seleção, chegando ao quantitativo de 13 dissertações e 10 teses que atendiam aos nossos critérios e descritores de busca.

Ao considerarmos as temáticas de Educação do Campo, Currículo e Avaliação, as 13 dissertações correspondem a 3,4% e as teses correspondem a 8,1% do total de dissertações e teses defendidas no programa no período analisado. Poderíamos apontar que é uma produção pequena se comparada ao total de textos, porém, não cabe aqui a análise meramente quantitativa da produção acadêmica.

O gráfico a seguir apresenta uma breve descrição dos textos mapeados, breve por não ser necessário inventariar ou debater sobre a realização das pesquisas; este levantamento não se propõe a realizar tal tarefa. Desta forma, segue-se a síntese das análises, apontando os dados a que nos propomos analisar (objeto de pesquisa; lugar da produção; abordagem teórico-metodológica; e resultados obtidos). A descrição traz primeiramente as dissertações e em seguida as teses, obedecendo também a ordem cronológica dos textos mapeados. Não nos abstermos de reconhecer os limites dessa análise, mas nos propomos a apresentar uma possibilidade de compreensão da produção mapeada. Nesse sentido, iniciaremos pelo resultado da distribuição dos trabalhos em cada eixo temático, como podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Distribuição dos textos por temática



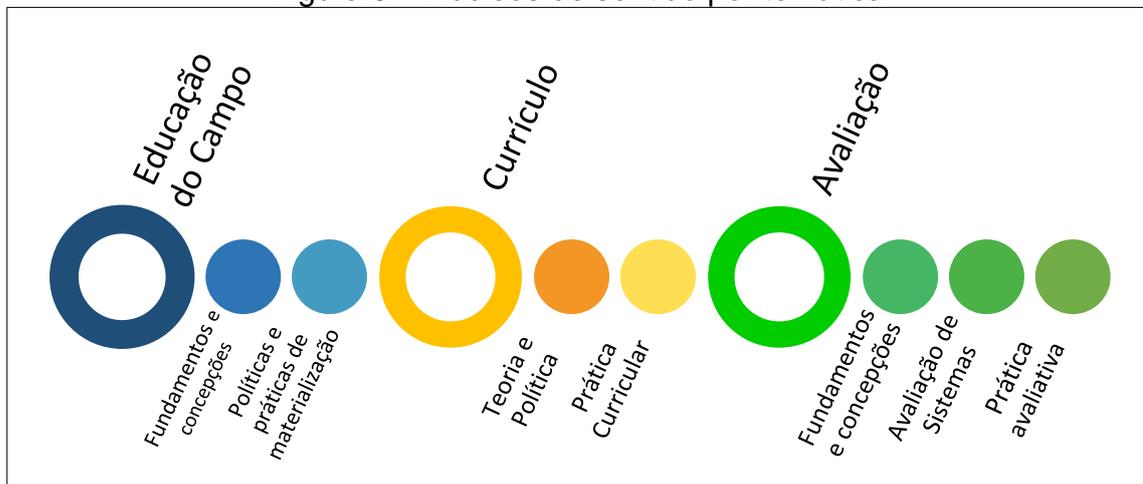
Diagramação: Denise Torres

Quanto à quantidade de trabalhos mapeados por temática, a temática Educação do Campo foi contemplada em 02 dissertações e em 02 teses; a temática Currículo em 04 dissertações e em 06 teses; e a temática Avaliação aparece em um total de 11 dissertações e 02 teses. Frisamos que duas dissertações contemplam mais de uma temática, são elas: a dissertação de Girleide Torres Lemos, que contempla a temática Educação do Campo e a temática Currículo; e a minha dissertação que também contempla a temática Educação do Campo e ainda a temática Avaliação.

No que diz respeito à predominância temática dos textos mapeados, observamos que as dissertações em sua maioria tratam de Avaliação, nas teses predomina a discussão sobre Currículo, e em menos recorrência aparece a temática de Educação do Campo. Para além dos dados quantitativos, podemos destacar que a presença das discussões acerca da temática Educação do Campo representa passos em direção ao trato epistêmico de objetos e sujeitos de pesquisa negligenciados e silenciados pela tradição acadêmica moderna, denunciando, como já apontado por Nunes (2010), a não-naturalidade da contingência e urgência em discutir objetos de pesquisa outrora marginais. Essas rupturas tensionam e reconfiguram as fronteiras estabelecidas pela lógica da racionalidade, subvertendo a ordem de produção de conhecimento científico, bem como trazendo à baila discussões consideradas menos relevantes, portanto, não necessárias de investigação.

Ao passo que avançamos nas análises, mapeamos as discussões que sustentam os núcleos de sentido¹¹ de cada temática. Sendo assim, os textos agrupados na temática **Educação do Campo** possuem os seguintes núcleos de sentido: a) *Fundamentos e concepções*; b) *Políticas e práticas de materialização da Educação do Campo*. Quanto à temática **Currículo**, os textos recorrem a dois núcleos de sentido: a) *Teoria e política curricular*, b) *Prática curricular*. E na temática **Avaliação**, os núcleos correspondem a: a) *Fundamentos e concepções*; b) *Avaliação de Sistemas*; e c) *Prática avaliativa*. Em síntese, obtivemos o seguinte desenho de composição das temáticas analisadas:

Figura 5 – Núcleos de sentido por temática



Diagramação: Denise Torres

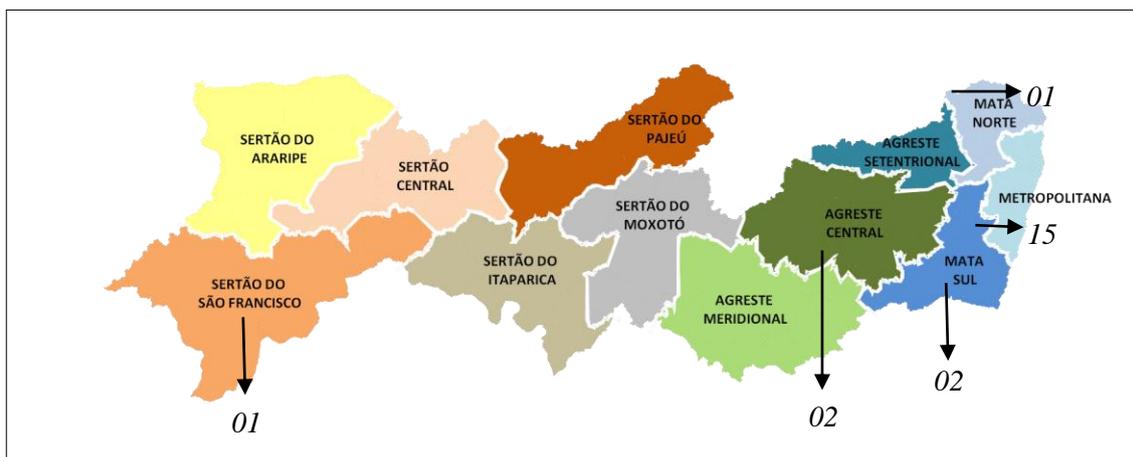
Desta forma, as análises apontam que os objetos de pesquisa dos textos mapeados discorrem sobre núcleos de sentido singulares, uma vez que nas três temáticas é possível evidenciar o trato aos aspectos relacionados aos fundamentos, às políticas e às práticas. Esse pode ser considerado um indicador de que essas temáticas representam disputas tanto no campo epistêmico, quanto no campo empírico, fazendo com que essas tensões reverberem em objetos de pesquisa, ou ainda, no desejo de compreender como se organizam os processos de regulação e controle da educação escolar (ESTEBAN, 2010; LUCKESI, 2011). Um outro dado que merece destaque refere-se à ausência de pesquisas que tomem como objeto os

¹¹ Para Bardin (2011), os núcleos de sentido são elementos que compõem a temática. Ao utilizar a Análise Temática, torna-se imprescindível compreender a presença ou a frequência dos núcleos de sentido que dão significação ao objeto em análise.

sujeitos, ou como diz Arroyo (2011), que se produza conhecimento sobre quem produz conhecimento.

No que diz respeito ao lugar da produção destes textos, observamos uma concentração territorial/geográfica de pesquisas na região metropolitana do Recife, de forma que essa região aparece como campo de pesquisa em 15 dos 23 textos analisados. A figura a seguir apresenta a distribuição das pesquisas no território do estado de Pernambuco, ilustrando como se localizam os objetos das teses e dissertações mapeadas. Frisamos que as cores que ilustram o mapa não possuem significado para a análise, foram utilizadas aleatoriamente para oportunizar a visualização dos limites entre as microrregiões.

Figura 6 – Quantitativo de textos mapeados por região no estado de Pernambuco



Diagramação: Denise Torres

Dentre os textos analisados, vale salientar que dois deles não tomam como campo de pesquisa um território físico, uma vez que um deles utiliza os dados de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, e outro analisa os descritores, as matrizes e os resultados do Saepe, também disponíveis em um ambiente virtual.

Ao observarmos a figura acima, podemos concluir que a concentração de pesquisas sobre as temáticas que nos propomos a analisar se dá de forma bastante expressiva na região metropolitana do estado, bem como os demais trabalhos também seguem a dinâmica de concentração nas microrregiões vizinhas. A produção localizada na região metropolitana corresponde a pouco mais de 65% do total de teses e dissertações analisadas. Esse número se torna ainda mais expressivo se o

compararmos com a microrregião do sertão pernambucano, onde encontramos apenas um texto, ou seja 4,3% da produção acadêmica.

Diante desses dados e da possibilidade do encantamento que Manoel de Barros nos aponta, poderíamos lançar mão de alguns questionamentos: a) Nos territórios afastados da capital do estado não se manifestam as problemáticas da Educação do Campo, do Currículo e da Avaliação?; b) A concentração de pesquisas no litoral e nas regiões mais próximas a ele seria uma herança de nosso passado colonial?; c) A produção de conhecimento científico ainda privilegia objetos de pesquisa situados em contextos urbanos?

O processo de centralização/concentração da produção acadêmica ainda expressa relações de poder não muito distantes de nosso passado colonial, em que o litoral e as capitais eram sinônimos de desenvolvimento ao mesmo passo que o interior foi considerado como lugar do atraso; ao serem privilegiados lugares e sujeitos de referência, se estabelecem as *geopolíticas do conhecimento* (GROSFOGUEL, 2010), determinando quem pode produzir narrativas e homogeneizá-las.

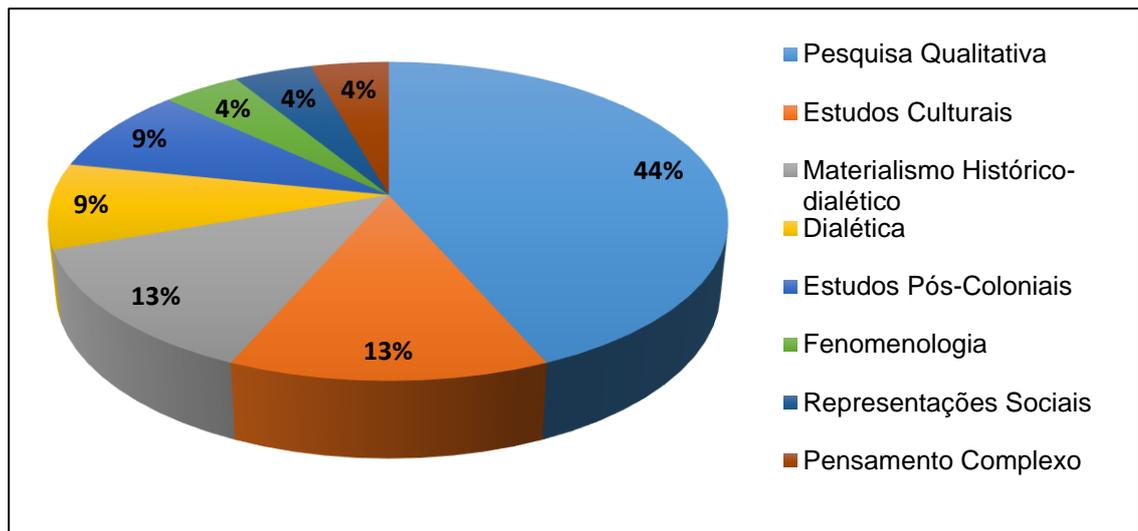
Assim se conformou a tradição acadêmica de privilegiar sujeitos e objetos de pesquisa que não contestam a ideia de território epistêmico de referência, ou seja, a distinção secular entre os que produzem conhecimentos e os que o consomem, entre os que são sujeitos e os que são sujeitados à pesquisa. Para Esteban (2010), essa distinção assegura a cristalização das narrativas modernas, instituindo quais são as “verdades” históricas daquilo que é apenas senso comum, bem como quem são os sujeitos dignos de narrar essa história e quem são aqueles que serão silenciados.

Dando prosseguimento às análises dos textos, passamos aos dados referentes à adoção de uma abordagem teórico-metodológica. Portanto, assinalamos que das 13 dissertações mapeadas, 06 afirmam estarem filiadas apenas à Pesquisa Qualitativa, 02 se filiam aos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos; e as demais correspondem às abordagens dos Estudos Culturais (01), da Fenomenologia (01), da Dialética (01), Das Representações Sociais (01) e do Pensamento Complexo (01).

No tocante às teses, 04 se vinculam exclusivamente à Pesquisa Qualitativa, sendo que uma delas afirma vinculação ao pensamento de Boaventura de Souza Santos, não apontando uma nomenclatura de abordagem específica. Das demais, 03 se filiam ao Materialismo histórico-dialético, 02 aos Estudos Culturais e 01 à Dialética. É pertinente destacar que, nas teses a discussão sobre epistemologia, é mais palpável e se entrelaça aos diversos caminhos que os textos percorrem, não estando

concentrada na descrição dos procedimentos metodológicos como ocorre nos textos de dissertação. Assim, a adoção de abordagens para a produção do conhecimento anunciado pelos textos analisados se distribui da seguinte forma:

Gráfico 2 – Tipos de abordagem teórico-metodológica adotadas nas pesquisas analisadas



Diagramação: Denise Torres

É importante destacar que a afiliação à Pesquisa Qualitativa é uníssona nos textos analisados. Cabe considerarmos que essa opção expressa nas teses e dissertações refere-se aos procedimentos metodológicos adotados, mas não necessariamente à adoção de uma abordagem teórica atrelada a uma discussão de epistemologia. Conforme podemos observar no Gráfico acima, 44% dos textos analisados fazem adoção apenas da abordagem de Pesquisa Qualitativa e a utilizam no sentido de descrever os procedimentos metodológicos da pesquisa, logo, tal discussão se situa basicamente nas seções textuais que se dedicam à metodologia da pesquisa.

Nesse sentido, identificamos que as dissertações em sua maioria deixam explícita a opção por uma abordagem, mas não aprofundam uma discussão epistemológica, optando mais recorrentemente pela indicação de uma abordagem metodológica. Apesar de não nos propormos a analisar tal fenômeno, poderíamos levantar uma série de hipóteses para essa lacuna na composição dos textos de dissertação, uma delas seria que o aprofundamento de questões referentes à

epistemologia e às abordagens de produção do conhecimento disputam tempo e espaço na realização da pesquisa.

Um outro fator a ser considerado diz respeito à natureza da pesquisa de mestrado, em que ocorre a exigência de adoção de um referencial teórico, mas a exigência de uma abordagem teórico-metodológica não é explícita nas normas que o regulamentam. Diante desse cenário, podemos observar que a adoção de abordagens de pesquisa é bastante variada e atende a elementos, ora de cunho metodológico (mais ligados ao fazer da pesquisa), ora de cunho epistêmico (mais ligados às reflexões e interpretações provenientes dos dados).

Assim, considerando as abordagens mapeadas, para além dos procedimentos metodológicos, podemos concluir que as temáticas analisadas recebem o trato epistêmico de abordagens predominantemente eurocentradas, ou seja, com exceção dos Estudos Pós-Coloniais, ocorre o uso de abordagens que foram gestadas em *lócus* de enunciação geopoliticamente privilegiados. Não cabe aqui crítica à geolocalização das abordagens, mas sim um destaque para a manutenção da tradição acadêmica atrelada à valorização de sujeitos e conhecimentos situados no norte global, mais precisamente na Europa e nos Estados Unidos.

Para além da *geopolítica do conhecimento* manifesta na produção das abordagens analisadas, concluímos que, nas pesquisas analisadas, os *núcleos de sentido* que compõem as abordagens teórico-metodológicas adotadas são os seguintes: a) *sujeitos e fenômenos*; b) *sujeitos e processos de opressão*; c) *sujeitos e classificação socioeconômica*; d) *sujeitos e processos de significação cultural*. Frisamos que mesmo não elegendo objetos de pesquisa muito mais centrados nos processos do que nos sujeitos, as pesquisas adotam abordagens que trazem para o centro da discussão epistêmica a constituição dos sujeitos que produzem os processos tomados como objeto de pesquisa. Essas abordagens compreendem os sujeitos como sujeitos sociais, culturais, econômicos, políticos e epistêmicos.

Desta forma, os textos e contextos em que se situam a Educação do Campo, o Currículo e a Avaliação apontam elementos para refletirmos, no mínimo, para duas questões. Quanto aos textos, qual a importância da adoção de uma abordagem teórico-metodológica para uma pesquisa acadêmica, sobretudo, para nossa pesquisa? Quanto aos contextos, qual a geopolítica de produção do conhecimento acadêmico e que sujeitos, objetos e territórios ela privilegia?

Concluimos essa subseção dando ênfase à relevância da adoção e do uso de uma abordagem teórico-metodológica que situe a natureza do conhecimento produzido, logo também a postura adotada pelo pesquisador, igualmente como a necessidade de pensar a pesquisa atrelada a territórios geográficos e também epistêmicos. Passamos agora à descrição da análise realizada junto aos textos mapeados nos GT da Anped, conforme já mencionamos anteriormente.

3.2 Educação do Campo, Currículo e Avaliação nos textos das comunicações orais das Reuniões da Anped

O mapeamento dos textos das reuniões da Anped se deu no site da própria associação (www.anped.org.br), onde são disponibilizados os textos de comunicações orais, pôsteres, seções especiais, entre outros textos, a partir da 23ª reunião. A escolha dos textos da modalidade comunicação oral se deu pelo critério que a Anped estabelece para a aprovação e publicação desses trabalhos, uma vez que são exigidos textos que apresentem resultados parciais ou conclusivos de investigações acadêmicas.

A escolha dos GT se deu pela natureza das temáticas que adotamos para este mapeamento (Educação do Campo, Currículo e Avaliação). Sendo assim, após analisarmos a descrição que a Anped apresenta para cada GT, elegemos os seguintes: GT 03 – *Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos*; GT 04 – *Didática*; GT 05 – *Estado e Política Educacional*; e GT 12 – *Currículo*. Selecionados os GT, o marco temporal e as RA que contemplavam nossas buscas, passamos ao mapeamento dos textos a serem analisados.

Para escolhermos os textos nos utilizamos da técnica de *leitura flutuante*¹² e das *regras de seleção* (BARDIN, 2011). Para atender ao critério da *regra da exaustividade*¹³, realizamos a leitura de todos os resumos dos trabalhos que atenderam ao marco temporal. Os resumos que atendiam aos nossos descritores foram selecionados. Estes resumos corresponderam ao resultado da aplicação da

¹² Diz respeito ao primeiro contato com os documentos a serem analisados, buscando estabelecer as primeiras aproximações, bem como criar intimidade do pesquisador com o material.

¹³ Considera todos os elementos que estão agrupados em conjuntos de seleção, no caso deste levantamento, considera todos os textos da RA selecionada.

segunda *regra de seleção*, a *regra da representatividade*¹⁴. Então, passamos à leitura dos textos correspondentes aos resumos selecionados na fase anterior. Nessa leitura foram selecionados os trabalhos que atendiam à *regra da pertinência*¹⁵, compondo o conjunto de trabalhos do corpus documental sujeito à análise. Delineadas as opções iniciais quanto à natureza dos textos e dos GT analisados e aplicadas as regras de seleção, chegamos à seguinte tabela que apresenta o total de trabalhos mapeados e o total de trabalhos pertinentes à análise.

Tabela 2 – Panorama inicial do levantamento realizado na ANPED

ANO	RA	GT 03		GT 04		GT 05		GT 12	
		Total	Analisados	Total	Analisados	Total	Analisados	Total	Analisados
2004	27 ^a	15	--	14	02	22	01	12	--
2005	28 ^a	20	01	13	--	15	01	18	02
2006	29 ^a	11	--	13	--	17	--	10	01
2007	30 ^a	09	--	16	01	24	--	15	02
2008	31 ^a	12	02	18	01	16	--	17	02
2009	32 ^a	07	01	12	--	12	--	18	01
2010	33 ^a	12	--	13	--	20	01	18	01
2011	34 ^a	17	03	13	--	22	01	29	01
2012	35 ^a	15	02	21	01	19	02	15	--
2013	36 ^a	08	01	09	--	17	01	18	02
Total		126	09 (7,1%)	142	05 (3,5%)	184	07 (3,8%)	170	12 (7,1%)

Fonte: www.anped.org.br

Diagramação: Denise Torres

Diante dos textos disponíveis, mapeamos um total de 33 comunicações orais que atendiam aos nossos descritores, bem como ao objetivo do levantamento. Para prosseguir à descrição e aos resultados da análise optamos, a título de organização, por trazer a análise de cada GT em separado. Nesse sentido, por se tratarem de textos

¹⁴ Compreende dados de uma amostra significativa para o objeto a ser analisado, bem como para o universo inicial. Assim, correspondeu ao mapeamento dos descritores nos resumos dos textos selecionados.

¹⁵ Diz respeito aos documentos que contenham informações relevantes e imprescindíveis à análise. Para este levantamento, esta fase correspondeu à leitura na íntegra dos trabalhos cujos resumos foram selecionados e, a partir desta leitura, selecionaram-se os textos que de fato atendiam aos objetivos da análise a qual nos propusemos realizar.

mais curtos que os textos de dissertação e tese analisados, organizamos a apresentação inicialmente por um quadro contendo a identificação dos textos (reunião; autor; título; vinculação institucional; abordagem teórico-metodológica); um breve resumo descritivo dos textos; e a apresentação dos *núcleos de sentido* que compuseram as temáticas.

Iniciamos pelos textos mapeados no GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. Nesse GT foram mapeados 09 textos, que se distribuíram em 06 das 10 reuniões que atendiam aos critérios do nosso marco temporal. O quadro a seguir apresenta uma síntese dos principais elementos que identificam e caracterizam os textos analisados.

Quadro 1 – Comunicações orais mapeadas no GT 03 da ANPED

GT 03 – MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS				
RA	Autor	Título	Inst.	Abordagem
28 ^a	Lourdes Helena da Silva	A Educação do Campo em foco: avanços e perspectivas da alternância em Minas Gerais	UFV	Representações Sociais
31 ^a	Antônio Munarim	Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção	UFSC	Não informada
	Maria Antônia Souza	A pesquisa em educação e os movimentos Sociais do Campo	UTP	Não informada
32 ^a	Ludmila Cavalcante	Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural	UEFS	Não informada
34 ^a	Edson Marcos de Anahia	Constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo: momento sociedade política	UFSC	Não informada
	Rosemeri Scalabrin; Ana Aragão	Movimentos Sociais e Universidade: o diálogo na construção do conhecimento na Educação do Campo	UFRN	Não informada
	Marcos Antônio de Oliveira	Igreja, Educação do Campo e seu Movimento: elementos para o entendimento de suas origens e sentidos	UFSC	Não informada
35 ^a	Adriane Raquel Santana de Lima	A relação de saberes na construção da prática educativa do MST na Amazônia Paraense	UFPA	Qualitativa
36 ^a	Maria Antônia de Souza	Movimentos Sociais, Educação do Campo e Direito: em foco as ações civis públicas e as decisões do judiciário sobre os cursos para beneficiários da reforma agrária	UTP	Não informada

Fonte: www.anped.org.br

Diagramação: Denise Torres

A análise dos textos deste GT nos apontou que as temáticas de Currículo e Avaliação não são diretamente contempladas, pois mesmo havendo textos que

tratassem de conhecimentos, de tempos pedagógicos ou de práticas docentes, não há objetos que tomem essas temáticas como cerne. Nesse sentido, podemos afirmar que o GT 03 contempla prioritariamente a temática Educação do Campo. Desta forma, a análise nos aponta os *núcleos de sentido* que compõem esta temática, são eles: a) Práticas Educativas da Educação do Campo; b) Trajetória Política de constituição do movimento social pela Educação do Campo; e c) Disputas nos marcos legais para a Educação do Campo.

No primeiro núcleo estão localizados os trabalhos que tratam dos tempos e modos pedagógicos da Educação do Campo, e ainda o trabalho que trata de conhecimento e prática educativa. O segundo núcleo agrega a maioria dos trabalhos analisados, uma vez que 05 dos 09 trabalhos analisados apresentam a trajetória de constituição do Movimento Nacional pela Educação do Campo. Por fim, o terceiro núcleo agrega os trabalhos que se dedicam a analisar as disputas efetivação das políticas de Educação do Campo no âmbito da legislação.

Ao analisarmos a adoção da abordagem teórico-metodológica nos textos, identificamos que neste GT apenas dois trabalhos assinalam a adoção de uma abordagem teórica; um deles, a abordagem das Representações Sociais e o outro a abordagem de Pesquisa Qualitativa. Apesar de não se autodenominarem, é possível apontar que os demais trabalhos possuem forte vinculação ao materialismo histórico-dialético, porém não cabe a nós fazer tal classificação.

Por fim, observamos que as instituições as quais os trabalhos encontram-se vinculados são em grande maioria universidades públicas. Dos 9 textos, 5 estão vinculados a universidades situadas no sul, 2 em universidades nordestinas, 1 de uma universidade do sudeste e 1 de uma universidade do norte do Brasil. Tal distribuição geográfica da produção acadêmica pode dar indícios de uma concentração ou ainda de uma maior difusão das pesquisas realizadas nesses territórios. Não podemos deixar de frisar que a Anped se constitui como um *locus* de enunciação privilegiado, veiculando a produção acadêmica de referência.

Passamos à análise do segundo GT 04 – Didática, onde foram mapeados 05 textos que atenderam aos nossos objetivos, critérios, regras e descritores. Os textos se localizaram em 04 das 10 reuniões analisadas, esse destaque para a quantidade de reuniões nos oferece elementos para refletir sobre a concentração das temáticas em cada reunião, bem como a ausência delas. Seguindo a lógica proposta, o quadro que se segue apresenta o esboço inicial dos dados mapeados no GT 04.

Quadro 2 – Comunicações orais mapeadas no GT 04 da ANPED

GT 04 – DIDÁTICA				
RA	Autor	Título	Inst.	Abordagem
27 ^a	Emmanuel Ribeiro Cunha	Práticas Avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém	UEPA	Não informada
	Márcia Rezende; Ângela Dalben	A relação Avaliação Registro no ciclo da juventude: possibilidades e limites na construção de uma prática educativa inovadora	UFMG	Etnografia
30 ^a	Márcia Rezende	Avaliação/Registros escolares: (re-)significando espaços educativos	UFMG	Não informada
31 ^a	Nadia Souza	Avaliando o mapa conceitual como instrumento avaliativo	UEL	Qualitativa
35 ^a	Cláudio Vargas	Epistemologia e Avaliação no campo da Educação Física Escolar	UFJF	Não informada

Fonte: www.anped.org.br

Diagramação: Denise Torres

Assim como ocorre no GT anterior, as discussões nesse GT se restringem à temática Avaliação. Os textos foram analisados e agrupados nos seguintes *núcleos de sentido*: a) práticas avaliativas; b) registros da avaliação; c) instrumentos avaliativos. O primeiro núcleo engloba os trabalhos que tratam da análise de práticas e de seus processos de validação, seja pela relação sucesso/fracasso, seja pela análise de seu estatuto epistemológico. O segundo núcleo abrange os trabalhos que fazem a análise dos registros avaliativos e de sua relação com os processos de aprendizagem. E o terceiro núcleo contempla o texto que trata especificamente da análise do uso de um instrumento avaliativo.

Novamente, apenas alguns trabalhos delimitam a abordagem teórico-metodológica utilizada, mas diferentemente dos textos do GT 03, os textos que não se identificam em uma abordagem não fazem menção a teóricos que possibilitem fazermos algum julgamento. No caso da pesquisa de Rezende e Dalben (2005), que afirma fazer uso de uma abordagem etnográfica, ressaltamos que as autoras se remetem aos procedimentos metodológicos, não especificamente a uma discussão epistemológica.

Por fim, ao observarmos a vinculação institucional dos textos, novamente ocorre a vinculação a universidades públicas, das quais, 02 localizadas no sul do país, 02 no sudeste e 01 no norte. Novamente observamos uma centralização na distribuição territorial da produção, de forma que não aparecem produções de duas regiões brasileiras acerca das temáticas mapeadas neste GT.

Passando à análise do GT 05 – Estado e Política Educacional, mapeamos o total de 07 trabalhos situados em 06 das 10 reuniões. Nesse sentido, observamos que nesse GT também não há uma permanência/continuidade temporal nas publicações acerca das temáticas analisadas. Deste modo, o quadro que se segue aponta a síntese destes trabalhos.

Quadro 3 – Comunicações orais mapeadas no GT 05 da ANPED

GT 05 – ESTADO POLÍTICA EDUCACIONAL				
RA	Autor	Título	Inst.	Abordagem
27 ^a	Elaine Souza	Avaliação: a pedagogia da reflexão?	UERJ	Etnográfica
28 ^a	Dirce Freitas	A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa	USP	Qualitativa
33 ^a	Caroline Fernandes	O IDEB e a Prova Brasil na gestão das escolas municipais de Vitória-ES	UFES	Não informada
34 ^a	Dirce Freitas	Resultados Positivos do IDEB em redes escolares municipais	UFGD	Não informada
35 ^a	Marilda Schneider; Elton Nardi	Políticas de Accountability na Educação Básica: repercussões em municípios catarinenses	UNOESC	Não informada
	Gustavo Gonçalves	De Educação Rural à Educação do Campo: movimentos sociais e políticas públicas	UFMG	Não informada
36 ^a	Adriana Bauer	Balanco da produção teórica sobre Avaliação de Sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011	FCC	Não informada

Fonte: www.anped.org.br

Diagramação: Denise Torres

Diante desses textos, destacamos que no GT 05 mapeamos a presença de duas temáticas. A temática Avaliação é predominante, mas enfatizamos a presença de 01 texto tratando sobre a temática Educação do Campo. Os *núcleos de sentido* que sustentam essas temáticas estão agrupados da seguinte forma: a) Prática Avaliativa; b) Política de Gestão dos resultados; c) Avaliação de Sistemas; d) Políticas de Educação do Campo.

No primeiro grupo, os *núcleos de sentido* da temática Avaliação se ramificam em direção à compreensão da prática avaliativa com textos que tratam mais especificamente da análise de resultados com ênfase no estudo das práticas avaliativas. Temos os trabalhos que se dedicam à compreensão das políticas de gestão de processos e resultados de avaliações externas. E ainda os trabalhos que propõem uma análise da própria natureza da Avaliação de Sistemas.

Quanto à temática Educação do Campo, encontramos apenas um trabalho, cujo núcleo de sentido constitui-se da análise das disputas políticas que acabaram por dar rumos novos às políticas de Educação do Campo. Como se tratou da análise de um programa (Escola Ativa) e das convergências deste com as propostas de Educação do Campo em curso num dado momento histórico, vale ressaltar que não atribuímos ao texto um núcleo relacionado às práticas, pois este não se dedicou a essa análise, mas sim a compreender rearranjos e disputas no campo das políticas de oferta e manutenção da escolarização em áreas rurais.

Grande parte dos textos não faz opção por uma abordagem teórico-metodológica, e mesmo os que fazem a adesão apontam no texto elementos da ordem dos procedimentos metodológicos. Frisamos que alguns dos textos apresentam procedimentos metodológicos bem delineados, destacamos dentre eles os usos de pesquisas do tipo Estudo de Caso, ou ainda, a Etnografia, todavia não os classificam enquanto abordagem que orienta o processo de construção do conhecimento.

Quanto à vinculação institucional há predominância de universidades públicas. Essa vinculação nos motiva novamente à reflexão acerca do lugar de prestígio que a Anped figura na difusão do conhecimento que se produz em nosso país, dando ênfase ainda para uma outra hipótese por nós levantada, de que o conhecimento acadêmico que se produz em nosso país está vinculado à universidade pública. Estas universidades, por sua vez, funcionam como ilhas de excelência na produção das verdades científicas circulantes no cenário educacional, tendo nas reuniões da Anped espaço privilegiado de validação e de circulação.

Quanto à localização geográfica das universidades aos quais os textos se vinculam institucionalmente, temos 05 universidades localizadas no sudeste do país, 01 no sul e 01 no centro-oeste. Chamamos atenção para a ausência da região norte e nordeste na geo-distribuição das universidades as quais estão vinculados os textos, logo também ausência da produção que retrata os contextos em que as problemáticas aqui descritas se manifestam nessas demais regiões.

Por fim, chegamos à análise dos trabalhos mapeados no GT 12 – Currículo, onde mapeamos 12 textos distribuídos em 08 das 10 reuniões que analisamos. Esse GT apresenta maior número de textos analisados e não apresenta textos que contemplam nosso levantamento em apenas 02 das RA. Abaixo podemos observar o quadro-síntese dos textos sujeitos à análise.

Quadro 4 – Comunicações orais mapeadas no GT 12 da ANPED

GT 12 – Currículo				
RA	Autor	Título	Inst.	Abordagem
28 ^a	Rejane Klein	Proposta de voluntariado na escola: produção de saberes no currículo	UNISINOS	Teoria do Discurso
	Ozerina Oliveira	Tendências teórico-metodológicas em estudos de política curricular: o que dizem teses e dissertações	UERJ	Não informada
29 ^a	Paulo Sgarbi	O valor da nota/conceito de participação: currículo avaliação na brincadeira de ser Deus	UERJ	Não informada
30 ^a	Ana Oliveira	Currículo único, transmissão de saberes universais e naturalização de saberes acadêmicos: “velhas” concepções nas políticas curriculares	UERJ	Ciclo de Políticas de Ball
	Geovana Lunardi	Ainda “as partes da árvore”: seleção, organização e distribuição do conhecimento na sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental	UDESC	Não informada
31 ^a	Idelzuíte Lima	Múltiplas faces nas políticas curriculares	UFMG	Ciclo de Políticas de Ball
	Antônio Chizzotti; Branca Ponce	Epistemologia e currículo: “novos paradigmas”	PUC-SP	Não informada
32 ^a	Flávia Góes	Currículo e hierarquia dos saberes escolares; onde está a educação física?	UFOP	Não informada
33 ^a	José Backes; Ruth Pavan	As epistemologias dos estudos curriculares: uma análise a partir dos conceitos de diferença e identidade	UCDB	Estudos Culturais
34 ^a	Márcia Pugas; Clarissa Craveiro	O jogo político nas políticas curriculares: uma análise a partir das diretrizes curriculares nacionais	UERJ	Teoria do Discurso
36 ^a	Danielle Matheus	Nexos entre currículo, avaliação e educação de qualidade	UERJ	Teoria do Discurso
	Francisca Salvino; Nívia Costa	Currículo: das teorias críticas à emergência de diálogo intercultural	UFPB	Teoria do Discurso

Fonte: www.anped.org.br

Diagramação: Denise Torres

Diante dessa extensa, porém limitada descrição, podemos identificar que a produção acerca da temática Currículo é bastante forte neste GT, obviamente, por se tratar do GT de Currículo. Nesse sentido, observamos que a temática Educação do Campo não se configura como objeto de análise dos trabalhos analisados, e a temática Avaliação é contemplada, mesmo que timidamente, mas frisamos que sua aparição não se dá no sentido de composição independente, mas sim no sentido de composição de *núcleo de sentido* para compreensão da temática currículo.

A composição dos *núcleos de sentido* da temática currículo se distribui da seguinte forma: a) teoria curricular; b) conteúdos curriculares; c) política curricular; e d) currículo e avaliação. O primeiro núcleo comporta os textos que se debruçam sobre

a análise da constituição e manifestações das teorias curriculares no âmbito das epistemologias. O segundo núcleo aponta para os processos de seleção e distribuição de saberes no interior de práticas curriculares. O terceiro núcleo irá nos apresentar o debate acerca das políticas curriculares, seus processos de formulação, as suas tensões e contingências. Por fim, o quarto núcleo é composto pela relação entre currículo e avaliação, tomando as discussões acerca da seleção, validação e da qualidade veiculadas na avaliação e seus rebatimentos no currículo.

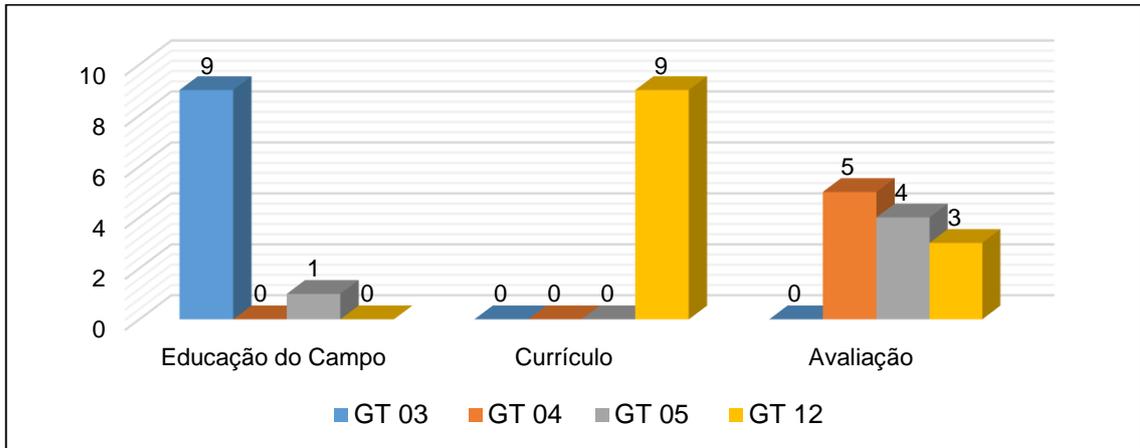
Quanto à adoção de uma abordagem teórico-metodológica observamos um movimento diferente do que ocorreu nos outros GT, pois a quantidade de textos que não nomearam essa vinculação é de apenas 05 trabalhos. Observamos a predominância do uso da Teoria do Discurso na produção do conhecimento acerca do currículo, e ainda frisamos que em alguns dos trabalhos que não fazem a afiliação por esta abordagem, adotam referenciais que nos direcionam para essa opção. Da mesma forma, os 02 trabalhos que afirmam adotar a abordagem do Ciclo de políticas de Ball também apontam elementos teóricos do uso da Teoria do Discurso. Destacamos ainda a presença de 01 texto que se afilia à abordagem dos Estudos Culturais.

Se observarmos a vinculação institucional dos pesquisadores nos trabalhos analisados perceberemos um predomínio já recorrente nas análises que é a vinculação às universidades públicas, salvo as publicações vinculadas a UNISINOS e UCDB, que são universidades privadas. No caso do GT 12 outro aspecto nos chama atenção, que é a presença substancial dos pesquisadores vinculados à UERJ, são um total de 05 dos 12 textos analisados.

Podemos concluir que há um lugar de referência para a produção acadêmica sobre currículo; se considerarmos a localização geográfica dessas instituições, obtemos a seguinte distribuição: 07 publicações de universidades localizadas no sudeste; 02 na região sul; 02 na região nordeste, e 01 na região centro-oeste do Brasil.

Como possibilidade de síntese, e seguindo a lógica adotada na análise dos trabalhos mapeados no PPGEdU/UFPE, apresentamos a seguir os resultados da análise realizada nos textos da Anped, seguindo esta sequência: a) distribuição dos textos por temática; b) núcleos de sentido por temática; c) geopolítica da produção acadêmica na Anped; e d) tipos de abordagem teórico-metodológica adotados.

Gráfico 3 – Distribuição dos textos por temática



Diagramação: Denise Torres

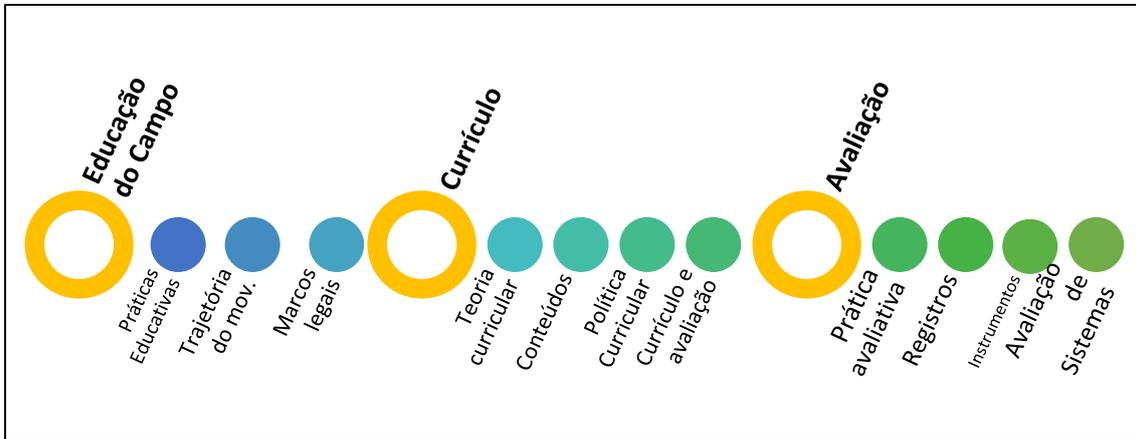
Como podemos perceber no gráfico III, poucas são as variações das temáticas analisadas dentro dos GT, de forma que o GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos concentra as discussões e os textos sobre a temática Educação do Campo, assim como o GT 04 – Didática apresenta as discussões apenas sobre a temática Avaliação. O GT 05 – Estado e Política Educacional apresentou as discussões sobre as temáticas de Avaliação e de Educação do Campo. E no GT 12 – Currículo se apresentam as temáticas de Currículo e de Avaliação.

Destacamos que o mapeamento das temáticas se configurou enquanto um dos maiores desafios do levantamento, pois o universo de textos era bastante amplo, composto de 622 textos dispostos nos GT mapeados no marco temporal delimitado. Nesse sentido, frisamos a importância de recorrer às regras de seleção apontadas por Bardin (2011), o que possibilitou uma seleção, organização, análise e inferências baseadas em nossos objetivos de pesquisa.

Quanto ao mapeamento e à distribuição das temáticas tanto nos GT da Anped, bem como nas dissertações e teses analisadas, encontramos a possibilidade de afirmar o caráter de ineditismo de nossa pesquisa, uma vez que não mapeamos pesquisas ou trabalhos que possibilitem a articulação entre essas três temáticas. Enxergamos aí uma possibilidade de contribuir para a produção de conhecimentos que possam agregar/compreender a relação entre as proposições da Educação do Campo, seus desdobramentos no Currículo e a possibilidade de validação desses processos na avaliação.

Passando à compreensão dos núcleos de sentido que compõem as temáticas analisadas, compusemos a figura a seguir:

Figura 7 – Núcleos de sentido das temáticas mapeadas nas discussões da ANPED



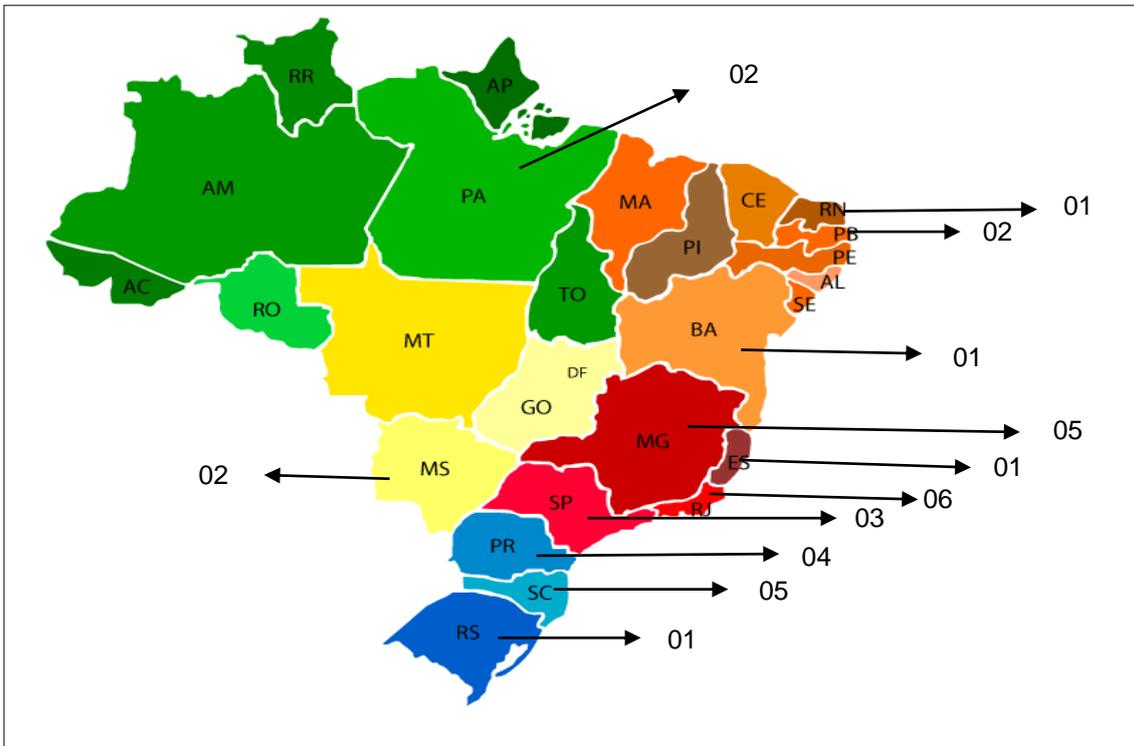
Diagramação: Denise Torres

Percebemos que há aproximações significativas entre os núcleos presentes nas dissertações e teses e nos trabalhos veiculados na Anped, sobretudo no que se refere às práticas e às políticas que compõem essas temáticas. É recorrente nas pesquisas a adoção de objetos que se dedicam à compreensão destas dimensões, revelando as tensões que se configuram e dão forma às práticas e às políticas para a Educação do Campo, para o Currículo e para a Avaliação.

Assim como é inédita a articulação entre as temáticas que nos propomos analisar, também é inédita a composição dos *núcleos de sentido* de nosso trabalho, uma vez que também propomos a articulação entre as dimensões de práticas e políticas, priorizando as possibilidades de compreender as imbricações entre elas, para além sua descrição isolada.

Passando à análise da distribuição geopolítica da produção analisada e a título de ilustração, apresentamos a distribuição desses textos na imagem do mapa político do território brasileiro, a fim de observar como essas produções se localizam. Novamente destacamos que o uso das cores que compõem o mapa abaixo serviu unicamente para ilustrar a divisão territorial do Brasil e não significando elemento para analisá-lo.

Figura 8 – Quantitativo de trabalhos mapeados na ANPEd por estado da federação



Diagramação: Denise Torres

A análise da vinculação institucional dos textos mapeados nos apontou dois dados relevantes. Primeiro, a produção que circula na Anped está vinculada majoritariamente a universidades públicas, reiterando a tradição da trajetória de constituição da universidade no Brasil, ou seja, arraigada no pilar da pesquisa; obviamente, essa análise é bastante limitada para traçarmos considerações mais contundentes, entretanto, esses dados podem nos suscitar esse encantamento.

O segundo dado refere-se à concentração territorial e geográfica dos lugares institucionais aos quais se vinculam os textos em questão. Observamos que 75% da produção analisada encontra-se vinculada às instituições situadas no sul e no sudeste do Brasil. Esse dado poderia nos suscitar outro encantamento: será que somente se produz conhecimento nas regiões sul e sudeste? Como essa hegemonia se sustenta em tantos setores, a exemplo da exploração econômica, na supervalorização cultural? Como essa hegemonia se materializa na veiculação das pesquisas acadêmicas?

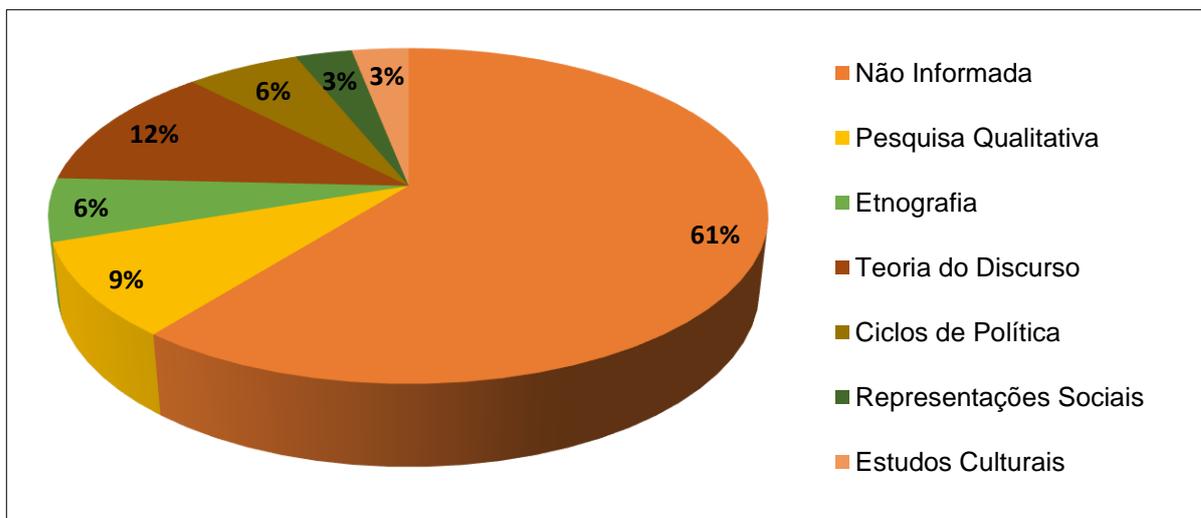
Relembramos que esses dados não se apresentam muito distantes dos dados mapeados no PPGEdU/UFPE no que se refere à concentração da produção em lugares de referência institucional. Do mesmo modo como somos afetados pela lógica da concentração e supervalorização de lugares de produção de conhecimentos,

reproduzimos essa lógica, concentrando a produção do conhecimento na capital e na região metropolitana do nosso estado.

Nesse sentido, a nossa pesquisa encontra mais uma possibilidade de romper com essa lógica de geo-segregação, uma vez que nos propomos tomar como lugar da produção de conhecimentos um território silenciado: território campesino, localizado no agreste pernambucano. Esse distanciamento possibilita romper com uma lógica excludente, que ao longo dos anos localizou os sujeitos, objetos e territórios que poderiam produzir, validar e difundir conhecimentos.

Por fim, concluindo o levantamento que nos propomos realizar, chegamos à descrição das abordagens teórico-metodológicas presentes nos textos mapeados na Anped. Para isso, organizamos os dados da tipologia de abordagens no Gráfico que se segue.

Gráfico 4 – Tipos de abordagem teórico-metodológica adotadas nos textos da ANPED



Diagramação: Denise Torres

Como já pontuamos no decorrer da descrição desta análise, desconfiamos que a não afiliação a uma abordagem teórico-metodológica tenha fundamento na quantidade reduzida de páginas para a publicação do texto. Desta forma, destacamos o grande número de trabalhos que não identificam a abordagem que utilizaram.

Assim como ocorreu no levantamento junto ao PPGEdU/UFPE, também ocorre a adoção da abordagem de Pesquisa Qualitativa, mas com dados que apontam para

uso de uma abordagem voltada à dimensão metodológica, ou seja, muito mais voltada à descrição de procedimentos e técnicas do que à produção do conhecimento.

No GT 12 observamos uma incidência expressiva da adoção da abordagem da Teoria do Discurso, o que nos levou a algumas indagações: o campo das teorias curriculares recorre a matrizes de referência hegemônicas? Como se configuram as pesquisas sobre currículo quando outras abordagens são adotadas?

Observamos que essas abordagens em sua maioria se dedicam a analisar relações de poder, bem como as imbricações entre o sujeito, a cultura e o conhecimento. Destacamos que todas as abordagens mapeadas representam correntes de pensamento situadas na Europa e nos Estados Unidos, bem como já havíamos identificado na adoção das abordagens das teses e dissertações analisadas.

Feitas as ressalvas necessárias, concluímos esse levantamento propondo mais uma desobediência. Tomar como abordagem teórico-metodológica os Estudos Pós-Coloniais, teoria que se funda na compreensão e contestação da distinção histórica que situou os lugares, sujeitos e processos de produção de conhecimentos. Reside aqui uma possibilidade de produzir de conhecimento a partir de outras lentes teóricas, de outros sujeitos e outros processos educacionais.

Nesse sentido, finalizamos ressaltando a relevância desse levantamento para produção dos encantamentos apontados por Manoel de Barros no início desse texto. Encantamentos esses que nos permitiram ampliar os horizontes dessa pesquisa, bem como compreender como se entrelaçam as tramas que dão corpo a nosso objeto de pesquisa. Como sugere Bardin (2011), a imersão nessa etapa da pesquisa nos possibilitou encontrar caminhos para reformular e (re)delinear nosso objeto de pesquisa, bem como compreender qual o contributo da análise que nos propomos fazer, para compreender os encantamentos da relação entre a Avaliação de Sistemas e da Aprendizagem, o Currículo e os Paradigmas da Educação do Campo.

4 QUESTIONAMENTOS ACERCA DOS ENREDOS DA MODERNIDADE: REFLEXÕES SOBRE SUJEITO, TERRITÓRIO E EPISTEME A PARTIR DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS



Ilustração: Dayana Xavier

*Daqui desse momento
Do meu olhar pra fora
O mundo é só miragem
A sombra do futuro
A sobra do passado
Assombram a paisagem
Quem vai virar o jogo e transformar a perda
Em nossa recompensa*

(É o que me interessa – Lenine)

Na canção que introduz esta seção, Lenine aponta uma possibilidade de compreender a função de nossa abordagem teórico-metodológica, já que se torna urgente compreender os delineamentos das miragens de mundo que temos hoje. A tarefa mais tensa reside na necessidade de “virar o jogo e transformar a perda em nossa recompensa”, uma vez que fomos levados a crer que os cenários e as alegorias do nosso enredo são consensuais, não havendo motivos para contestá-los ou compreendê-los por outras óticas. Assim como numa alegoria de um texto teatral, cada personagem poderá se mover apenas dentro do texto pré-escrito. Nesta seção, nosso convite é para que experimentemos outros textos, outras narrativas, outras paisagens.

O enredo oficial que narra nossas histórias toma como ponto zero a chegada dos portugueses ao que eles chamaram de “América”. As alegorias desse enredo mostram como fomos rendidos e salvos da condição animalésca, mostra como nos tornamos homens e mulheres a partir da redenção ao modelo de existência trazido nas caravelas, como nossas terras se tornaram produtivas, como temos a agradecer aos céus pelos ventos que fatalmente trouxeram as caravelas até nós. Esse enredo nos mostra o quanto precisávamos evoluir para chegar à condição de humanos, mas, sobretudo, ele nos ensinou como reconhecer qual era o modelo de ser humano que realmente servia para habitar nesse mundo.

A mesma leitura, do mesmo enredo e das mesmas alegorias pode revelar que não fomos rendidos e sim sequestrados. Não fomos salvos, e sim aprisionados. Não

éramos animais, mas compreendíamos a vida a partir das relações com a natureza. Nossas terras não eram improdutivas, produziam aquilo que era necessário para a vida. É imprescindível compreender que a narrativa privilegiou aqueles que se autodenominaram sujeitos enunciadores de verdades, ou como bem explicita o provérbio africano: *Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador*. O enredo que nos mostra o modelo de humanidade europeu trazido nas caravelas privilegia o colonizador. Este é o mesmo enredo que ensina que nem todos podem ocupar papel de destaque na narrativa desse enredo, logo, silenciá-los é a primeira tarefa do enredo da colonização.

A partir da negação do outro, a lógica colonial fincou suas raízes naquele solo que considerou ser a extensão de terras europeias. Segregou tudo e todos à condição do não-ser, não-saber, não-existir, não-produzir, não-conhecer. Criou e estabeleceu os parâmetros que sustentaram essa segregação, “descobrimo” aqui mais que terras e “índios”, mas, sobretudo, sequestrando de nós todos os enredos e outras possibilidades de narrarmos e produzirmos nossa existência. Essa foi, e agora é, parte da herança deixada às sociedades sujeitadas ao colonialismo europeu, onde vigorou “a desigualdade e a exclusão como princípios de regulação cuja validade não implicou qualquer relação dialética com a emancipação” (SANTOS, 2010, p. 279).

Nessa pesquisa, ao tomar como chão a Educação do Campo, foi indispensável compreender como os sujeitos, territórios e epistemes campesinas figuraram durante muito tempo no lugar do silêncio, como suas narrativas foram apagadas e como se constituiu um enredo urbanocêntrico que justificou tal processo de negação. Olhar para os cenários que hoje temos e compreender as narrativas acerca da Educação do Campo requer que nos posicionemos mais atentos à distinção que criou e sustentou a polarização entre campo e cidade, bem como de que forma foram construídas as noções de igualdade e de diferença ao longo de nossa história.

Não obstante, tal divisão acabou por produzir uma grosseira classificação da produção do trabalho, da epistemologia, da cultura, da organização política, da espiritualidade, do território, entre tantas outras distinções. Logo, esse dualismo se sustentou validando um sujeito, um território e uma episteme como enunciadores de verdades, enquanto que os demais sujeitos, territórios e epistemes são postos à margem do modelo de referência. Podemos situar o nascedouro dessa lógica de exploração na criação da ideia de América, a partir do enredo de seu “descobrimento”. Suas alegorias dão conta de sustentar os processos de negação dos outros modos

de vida aqui encontrados, convencendo-nos e tornando não só necessária, como também consentida, sua extinção.

Desta forma, o conjunto de estudos que tomam como princípio o questionamento à subalternização e ao silenciamento causados pelo processo de colonização é denominado de Estudos Pós-Coloniais. Não há consenso acerca de uma denominação única, todavia não pretendemos realizar tal classificação. Distante da disputa entre nomenclaturas e termos, cabe a nós explicitar que as contribuições dos Estudos Pós-Coloniais assinalam a necessidade de pôr “em questão a metodologia da comparação e o tipo de narrativa histórica da sociologia moderna que coloca tudo o que está fora da Europa Ocidental, isto é, ‘o resto do mundo’, como um ‘ainda não existente’” (ARAÚJO, 2010, p. 225). Nessa direção, escolher uma teoria que questiona esse processo de negação e ocultamento do outro figura como uma possibilidade de “transformar a perda em nossa recompensa”, de compreender as ruínas de nosso passado colonial.

Frisamos a existência de diversas vertentes dos Estudos Pós-Coloniais, uma vez que estes possuem matrizes distintas quanto aos seus contextos e às formas de análise. Araújo (2010, p. 223) pontua que “A teoria pós-colonial é constituída, basicamente, por uma matriz de autores assim representados: (1) indianos, africanos e palestinos diaspORIZADOS; (2) caribenhos; (3) europeus, especialmente ingleses e portugueses; (4) latino-americanos”.

Os primeiros escritos que realizam a crítica Pós-Colonial se desenvolvem e são publicados no período das lutas de libertação colonial. Os principais autores e obras são: Discurso sobre o Colonialismo (1950) de Aimé Césaire; Pele negra, máscara branca (1952), e Os condenados da terra (1961), de Frantz Fanon; Consciencism (1964) de Kwame Nkrumah; O colonizador e o colonizado (1965) de Albert Memmi; Pedagogia do Oprimido (1970) de Paulo Freire; Orientalismo (1978) de Edward Said; Pode o Subalterno falar? (1985) de Gayatri Spivak; O local da cultura (1994) de Homi Bhabha; e Identidades culturais na pós-modernidade (1997) de Stuart Hall.

Esse coletivo de autores e obras se dedicou a evidenciar a não naturalidade do processo de negação de identidades culturais, logo também, de lugares e modos de vida. Assim, evidenciam que o Novo Mundo e a América são invenções europeia-cristãs, cujos agentes foram as monarquias e, em seguida, os estados-nacionais do Atlântico. A formação histórica do mundo moderno-colonial resultou das ações e das narrativas produzidas basicamente em “quatro das seis línguas modernas imperiais:

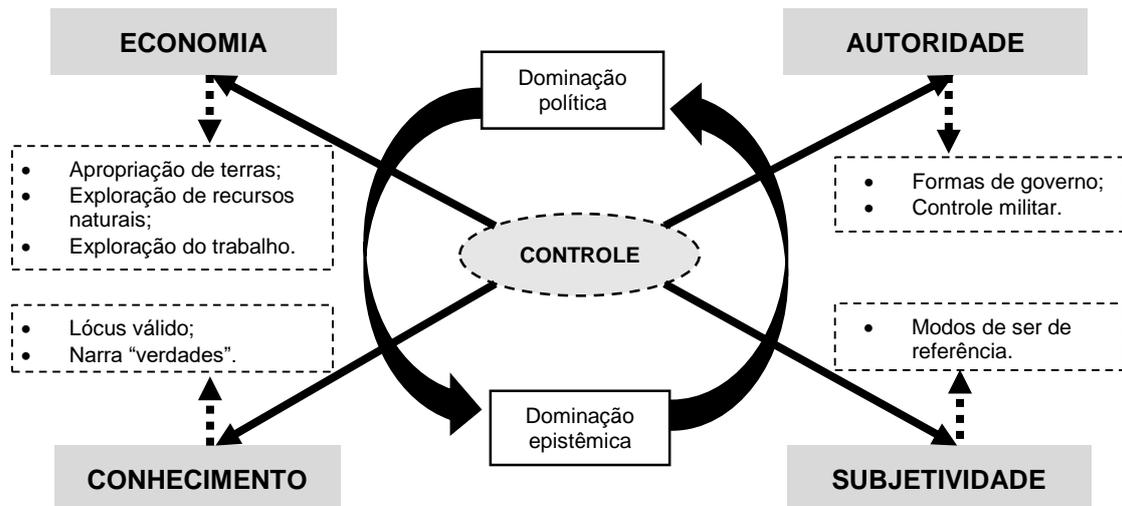
português, castelhano, francês e inglês” (MIGNOLO, 2008, p. 239), incluindo nessas narrativas grupos sociais privilegiados e excluindo os não dignos de produção de vida e de conhecimentos.

Dentre as distintas vertentes dos Estudos Pós-Coloniais, uma delas nos oferece subsídios para compreendermos o processo de colonização ao qual, especificamente, foi submetida a América Latina, indagando as bases que sustentaram/sustentam o processo de dominação política, econômica, cultural e epistêmica ocorrido desde o século XV. O próprio termo “América Latina” é uma denominação imposta e difundida pelo processo de dominação colonial, que desconsiderou *Abya Yala - tierra en plena madurez* (WALSH, 2008), uma das denominações adotada pelos povos que já habitavam essa região. Os Estudos Pós-Coloniais reivindicam a retomada de *Abya Yala* como posicionamento político e como *locus* de enunciação.

É pertinente compreender ainda que o termo “Pós” não se remete a uma dimensão temporal, mas sim a um posicionamento epistêmico que questiona e propõe outros lugares de enunciado, evidenciando que muitos conhecimentos foram silenciados em nome de uma única forma de verdade, a verdade moderna-colonial. Desta forma, tomamos os Estudos Pós-Coloniais como possibilidade teórico-epistêmica de compreensão dos mecanismos de subalternização e de silenciamento que mantiveram/mantêm a lógica de dominação entre povos, subjugando e excluindo aqueles que não se enquadram no padrão político-econômico-sociocultural dominante, como foi/é o caso dos povos camponeses.

Uma possibilidade de compreensão do processo de negação e apagamento do outro pode ser esboçada na figura abaixo, sendo essa uma das leituras que os Estudos Pós-Coloniais nos apontam em direção a uma possibilidade outra de analisar a constituição das narrativas modernas sobre as periferias do mundo a partir da ideia de controle das formas de produção da própria vida. Esses fenômenos, cotidianamente reinventados, sustentam os processos de justificação da exclusão e da desigualdade que permeiam as relações estabelecidas desde a colonização até os dias atuais.

Figura 9 – Padrão de controle da hierarquia do mundo moderno-colonial



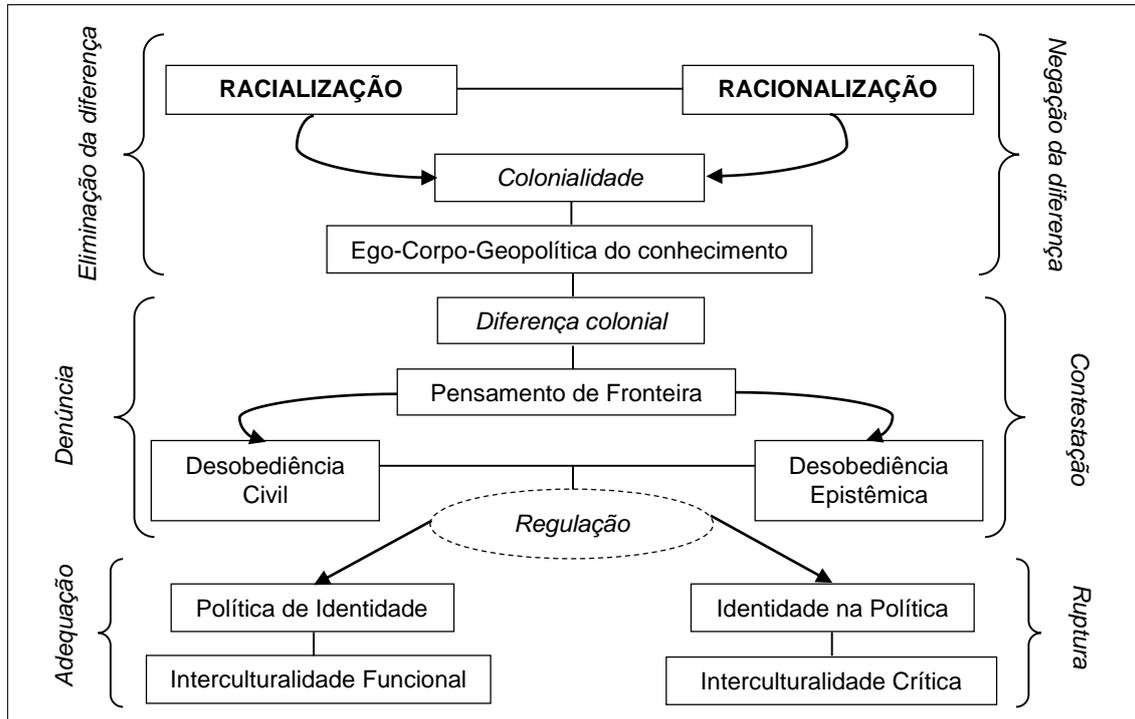
Diagramação: Denise Torres

A distinção, leia-se também lógica de segregação, coloca à margem os costumes e conhecimentos que inviabilizam a normalidade do modelo hegemônico. Instaura a dominação política apoiando-se nas ideias de redenção, salvação e conversão, utilizando o enredo salvacionista da exploração da terra e do ser humano. Da mesma forma sustenta a dominação epistêmica, estabelecendo como padrão de controle a racionalidade científica.

A lógica colonial estabelece suas fronteiras, os sujeitos e lugares de sua produção, bem como suas formas de validação. O homem racional produz conhecimento a partir da linearidade e da não-contestação, atendendo ao modelo de racionalidade europeu-patriarcal-branco-cristão-urbano. Nesse modelo são gestados e gerenciados os processos de criação da diferença, que por sua vez irão abrigar as manobras à negação dos sujeitos, dos territórios e das epistemes campesinas.

Para compreendermos o enredo que criou essas distinções hierárquicas, tomando como referência o modelo de mundo que tem a Europa como centro, e a racionalidade científica como modelo de verdade, traçamos o itinerário de conceitos esboçado na figura a seguir. Vale salientar que esses são os conceitos-chave que tomamos como cerne para esta pesquisa dentre o conjunto de conceitos de interpretação da realidade que os Estudos Pós-Coloniais sugerem.

Figura 10 – Lentes teóricas da abordagem dos Estudos Pós-Coloniais



Diagramação: Denise Torres

Esse conjunto de conceitos e de proposições direciona o nosso olhar para aspectos que revelam a conformação da história dos povos camponeses, assim como de outros grupos considerados inferiores, no enredo da modernidade. No primeiro plano, observamos os conceitos que explicam o processo de negação e eliminação da diferença; no segundo plano, os conceitos que denotam os processos de contestação e denúncia do padrão de controle; e no terceiro plano, aparecem os conceitos que apontam os projetos em marcha, por um lado fincados na adequação e reestruturação do padrão de controle, por outro lado propositores de outras formas de constituir as relações entre pessoas, culturas, espiritualidades e epistemes.

Se pensarmos numa linearidade temporal, poderíamos datar esse processo de segregação no ano 1492, quando o enredo descreve a “conquista” (sequestro/saque/invasão) do paraíso. Com a chegada do “conquistador” se estabelece o processo de afirmação do eu de referência e negação do outro, ou seja, para se justificar a adoção de um modelo de referência do quê e de quem é certo, necessitou-se apontar o quê e quem é errado.

Ao longo dos anos, essa relação entre o eu de referência e o outro como o modelo de não-ser naturalizou as formas excludentes e violentas de dominação entre

os povos. Com o contínuo processo de expansão colonial, surge então a necessidade de criar um modelo de sociedade produtiva, pacífica e subalterna (QUIJANO, 2007). A violência física foi um dos primeiros passos no processo de silenciamento e ocultação dos povos que se opuseram ao modelo de sociedade que começava a se erguer, configurando o que Maldonado-Torres (2007) descreve como *colonialismo*.

Na América Latina, adotado para gerir o “paraíso”, o *colonialismo* se traduziu nas relações de dominação política e econômica de nações que se consideraram donas de outras nações. Inicialmente, a extinção a partir da violência física garantiu a manutenção do poder de dominação, pois para aqueles que se opuseram à implantação do *colonialismo* lhes foi reservada a sentença de morte, seja ela a morte física, seja ela a morte a partir da ocultação e do esquecimento. Nessa direção,

a vasta e plural história de identidades e memórias (seus nomes mais famosos, maias, astecas, incas, são conhecidos por todos) do mundo conquistado foi deliberadamente destruída e sobre toda a população sobrevivente foi imposta uma única identidade, racial, colonial e derogatória, “índios”. Assim, além da destruição de seu mundo histórico-cultural prévio, foi imposta a esses povos a ideia de raça e uma identidade racial, como emblema de seu novo lugar no universo do poder. E pior, durante quinhentos anos lhes foi ensinado a olhar-se com os olhos do dominador (QUIJANO, 2005, p. 17).

O extermínio, bem como o silenciamento dos povos que não se adequaram ao modelo de paraíso visto nas miragens de Colombo e de Cabral, buscou consentimento em duas alegorias desse enredo: a *racialização* e a *racionalização* (QUIJANO, 2005). Essas alegorias sustentaram e justificam as distinções que se fizeram necessárias para resguardar os lugares, sujeitos e epistemes que se autodenominaram como referência. A partir da ideia de raça e de razão, fundam-se as bases para a exploração da vida humana, sobretudo, para a negação de muitas formas de vida.

A primeira alegoria, a *racialização*, institui a representação da hierarquia racial, condicionando a validação do modelo de referência aos parâmetros europeus de homem, cor, cultura e localização geopolítica. Ao inventar o modelo de referência a Europa se inventa, toma seus padrões como modelos de validação, logo, dita os parâmetros de classificação. Classifica-se como o ponto zero, encarna o modelo de referência, de forma que

la “racialización” de las relaciones de poder entre las nuevas identidades sociales y geo-culturales, fue el sustento y la referencia legitimatoria fundamental del carácter eurocentrado del patrón de poder, material e intersubjetivo. Es decir, de su colonialidad. Se

convirtió, así, en el más específico de los elementos del patrón mundial de poder capitalista eurocentrado y colonial/moderno y pervadió cada una de las áreas de la existencia social del patrón de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno (QUIJANO, 2000, p. 374).

Ao adotar uma classificação baseada na ideia de raça, se adota também a divisão do trabalho e a justificação da exploração material e subjetiva do outro. A *racialização* atende ao modelo de mercado que começa a se consolidar, instituindo o padrão mundial de poder que ditaria os centros de referência e as margens, bem como em que princípios se sustentariam as relações entre esses lugares.

Apesar do *colonialismo* como processo de conquista/invasão ser uma prática bastante antiga, é na colonização da América que se produz a ideia de raça como padrão de classificação e justificação da dominação de um povo ou nação sobre outro. Quijano (2005, p. 19) assevera que “não se tratava de qualquer colonialismo, mas de um muito particular e específico: ocorria no contexto da vitória militar, política e religioso-cultural dos cristãos da contrarreforma sobre os muçulmanos e judeus do sul da Ibéria e da Europa”, distinguindo raças superiores e inferiores, bem como a ideia de hierarquização das “novas” identidades sociais e geo-culturais. Tal hierarquia organizou os papéis sociais/raciais num enredo que perdurou desde meados do século XVI, localizando os seres humanos de forma que

os “negros” eram, por definição, escravos; os “índios”, servos. Os não-índios e não-negros eram amos, patrões, administradores da autoridade pública, donos dos benefícios comerciais, senhores no controle do poder. E, naturalmente, em especial desde meados do século XVIII, entre os “mestiços” era precisamente a “cor”, ou matiz da “cor”, o que definia o lugar de cada indivíduo ou cada grupo na divisão social do trabalho (QUIJANO, 2005, p. 20).

Não muito distante podemos observar as heranças dessa classificação na constituição do Brasil, dentre tantos outros países da América-Latina. Com uma larga trajetória de controle das relações de trabalho, o *colonialismo* fez do nosso país um dos maiores adeptos da escravidão, bem como um dos maiores exterminadores de populações indígenas da América, culminando numa marcha contínua de preservação da classificação racial.

A alegoria desenvolvimentista da *racialização* necessitou de uma explicação lógica para sua justificação e se ancorou na *racionalização* como alegoria complementar. A validade do enredo da classificação social e a necessidade de

mantê-la em uma hierarquia ganha força na ideia de racionalidade, sobretudo, no modelo de racionalidade europeu. Ao considerar um modelo único de produzir conhecimento, estabeleceram também os lugares e sujeitos produtores dessa racionalidade.

A negação/ocultação/silenciamento/exterminio de outras epistemes se fez necessária para garantia das relações de exploração, designando os mecanismos de controle da produção da existência. Para Quijano (2000), a articulação da *racIALIZAÇÃO* à *racionalização* naturalizou e convenceu a muitos da necessidade da eliminação de experiências, identidades e relações históricas em nome da “justa” distribuição geo-cultural do poder capitalista. O conhecimento “denominado racional, fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la modernidad” (QUIJANO, 2000, p. 343).

A contradição dessa articulação entre raça e razão reside justamente no discurso pretensamente justo da produção de verdades, pois ambigualmente “produce la racionalidad moderna y la idea de igualdad, autonomía y libertad de los individuos y, al mismo tiempo, la negación radical de esas calidades en los individuos pertenecientes a las ‘razas inferiores’” (QUIJANO, 2003, p. 4). A ideia de controle não se sustentaria sem a articulação desses dois enredos, que embora contraditórios, são complementares, pois ao produzir a ideia de raça torna-se necessário explicar racionalmente tal classificação, porém a explicação não pode ser produzida por todos, mas sim por aqueles que detêm o controle da produção das verdades.

Mesmo com o fim do *colonialismo*, ou seja, da relação colonial de exploração/dominação de uma nação ou povo sobre outro, não se dissolveram as práticas de dominação e controle, marcas expressivas do modelo de exploração capitalista. Tais relações passam por realinhamentos e se ajustam recorrentemente para a manutenção do padrão de poder. Vale ressaltar que a independência do Brasil com relação à coroa portuguesa não significou a ascensão das cosmovisões camponesas, indígenas, ciganas etc., ao estatuto de verdade. Os sujeitos, territórios e epistemes continuaram/continuam controlados e mantidos na condição marginal em relação ao modelo de referência.

A *racIALIZAÇÃO* e a *racionalização* se reconfiguram e encontram na *colonialidade* solo fértil para prosseguir na empreitada de manter a distinção entre centro e margem. Desta forma, para Maldonado-Torres (2007, p. 131),

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

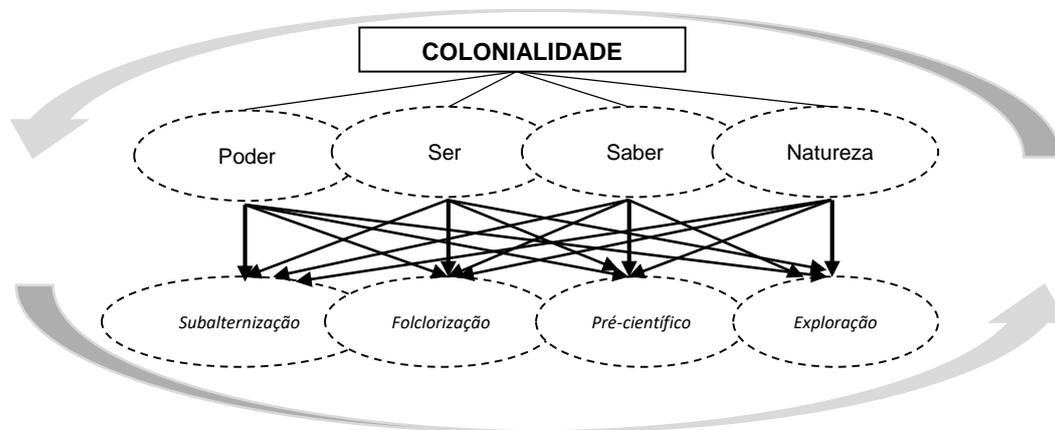
Para o autor, o *colonialismo* se aperfeiçoa, recria os enredos que garantiram a primeira exploração, aparentemente mais violenta. O capitalismo se agrega à *colonialidade* e enquanto novo colonizador passa a ser condicionante das relações intersubjetivas dos indivíduos, ampliando seu poder de manipulação, desde a esfera do poder econômico até a das relações mais simples de convivência entre os povos.

Se o *colonialismo* buscou uma explicação racional para sua justificação, a *colonialidade* se esforça na segunda exploração, que apesar de mais sutil, não foi/é menos devastadora. O esforço se inscreve no convencimento do sujeito de sua condição inferior, ao ponto de que se julgue a necessidade de adoção do discurso legitimador de tal condição. Se no *colonialismo* o grupo de referência ditava os lugares de cada sujeito na hierarquia racial-racional, na *colonialidade* os sujeitos racializados recorrem a essa classificação e legitimam sua localização nela.

A *colonialidade* é ferramenta útil ao capitalismo por seu poder de alcance e de manifestação, pois é através dela que se justifica a relação de superioridade entre descobridores e encobertos, sendo os descobridores dignos, os encobertos inimigos, selvagens, inferiores e a natureza apenas um recurso ao dispor dos humanos (SANTOS, 2010). Essa característica de alcance quase que ilimitado da *colonialidade* se dá por sua capacidade de influenciar e condicionar as principais esferas da vida cotidiana, bem como a subjetividade, se expressando em quatro níveis principais; são eles: *colonialidade do poder*, *colonialidade do saber*, *colonialidade do ser* (QUIJANO, 2010); e *colonialidade da natureza* (WALSH, 2008).

Como podemos observar na Figura XI, os principais desdobramentos da *colonialidade* e de seus níveis podem ser percebidos na relação de negação que perpetua a negação do outro, só que na *colonialidade* incorpora o discurso desse outro negado como justificação.

Figura 11 – Desdobramentos da colonialidade



Diagramação: Denise Torres

Os autores acima citados utilizam essa distinção entre os níveis de *colonialidade* apenas para fins didáticos, pois a compreensão é de que não há uma relação dependente e isolada de cada nível, mas sim a configuração de uma rede complexa. O alcance destrutivo da *colonialidade* se expressa em diversas frentes, não há como perceber a *colonialidade do ser* sem pensar no padrão de poder que classifica esse ser, na narrativa racional que julga suas cosmovisões, ou ainda na demonização de sua relação com a natureza. Pensar os sujeitos, territórios e epistemes camponesas requer pensarmos essa articulação entre os mecanismos da *colonialidade* que relegaram a eles o não-sujeito de referência, não-lugar e o não-saber, denominando-os como atrasados, seus territórios como improdutivos e seus conhecimentos como folclóricos.

Assim, também para fins didáticos, adotamos a seguinte descrição dos níveis da *colonialidade*: a) *colonialidade do poder* – refere-se aos processos de dominação a partir das relações de trabalho capitalista, raça e gênero, culminando na subalternização de um grupo em relação ao padrão pré-estabelecido de organização social; b) *colonialidade do ser* – funda-se nas formas de inferiorização dos sujeitos, aproximando-os ou distanciando-os de um modelo estandardizado de ser; c) *colonialidade do saber* – utiliza-se das formas de produção de conhecimento como locus de legitimação cultural, descartando formas, sujeitos e lugares outros de se conceber e disseminar o conhecimento; e d) *colonialidade da natureza* – materializa-se na justificação da exploração da natureza, desvalorizando a relação de complementaridade e espiritualidade entre ela e os seres humanos.

Diante desse esboço, salvaguardando os limites dessa descrição, a articulação entre os níveis da *colonialidade* se configurou, e ainda se configura, como forma eficaz de manutenção da organização sociopolítica, econômica e cultural, a partir das demandas do capitalismo mundial. Desta forma, o controle exercido pelo capitalismo, através da *colonialidade*, é refletido diretamente no silenciamento e na subalternização dos povos inferiorizados desde a colonização, povos estes historicamente localizados, principalmente, nos territórios campestres e nas periferias urbanas.

Para esta pesquisa, a *colonialidade do saber*, compreendida na relação com os demais níveis, ganha realce, pois se torna uma lente de análise para compreensão do processo de oferta de educação escolarizada aos povos do campo. Partindo da crítica epistemológica sugerida por Grosfoguel (2010), buscamos analisar como as cosmovisões campestres foram também deixadas do lado de fora da escola do campo, bem como o currículo escolar traduziu-se em cânone de urbanidade. Uma possibilidade de compreensão apontada pelo autor diz respeito ao reconhecimento e à contestação da influência dos “paradigmas eurocêntricos hegemônicos que ao longo dos últimos quinhentos anos inspiraram a filosofia e as ciências ocidentais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’” (GROSFOGUEL, 2010, p. 458), traduzindo-se no discurso da universalidade, da neutralidade e da objetividade.

A produção de conhecimento, bem como sua validação e circulação, ao se propor universal, neutra e objetiva, esconde os lugares e sujeitos de enunciação das verdades, leia-se ainda que, nesses moldes, “os conhecimentos foram sempre formas de racionalidade constitutivas de identidades e diferenças socialmente construídas, os epistemicídios redundaram sempre em identicídios” (SANTOS, 2010, p. 313).

A disseminação da *colonialidade do saber*, atualmente bastante vigente, bem como a postura acrítica dos sujeitos escolares é denunciada por Freire (1967, p. 62), ao descrever a ação da *consciência intransitiva*, consciência esta que assimila estática e inquestionavelmente o modelo propedêutico de escolarização, de forma que “seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor”. É possível perceber esses epistemicídios e identicídios que ganham lugar privilegiado para sua manifestação no processo de escolarização formal, na educação propedêutica, no abandono do amor e da emancipação enquanto cerne do processo de educação.

Assim, compreender a ação da *colonialidade do saber* equivale a entender que a ocultação do lugar de enunciação das “verdades modernas” escondeu as opções e vinculações, sobretudo, perversas da exploração da vida e de apagamento de sujeitos, identidades, conhecimentos, territórios etc. Por isso afirmamos que a violência explícita do *colonialismo* não pode ser considerada uma forma de exploração mais ou menos severa que as formas manifestadas na *colonialidade*, ambas se configuraram como armas de ocultação do outro.

Desta forma, a *colonialidade do saber* irá ocultar o outro da reflexão epistemológica, não explicitando quem ocupa o seu lugar. Ao situarmos o processo de escolarização ofertado aos povos camponeses até meados da década de 80 no Brasil, podemos identificar o silenciamento das epistemes camponesas e a propagação de uma episteme de referência. Essa distinção é basicamente óbvia, o campo não é referência para pensar, organizar e fazer a escolarização formal. Ora, mas se o processo de escolarização não era pensado pelos sujeitos do campo, no território camponês e a partir de cosmovisões camponesas, quem pensava, onde se pensava e com que reflexões epistemológicas essa escolarização foi pensada?

Ao se colocar como universal, neutra e objetiva, a epistemologia europeia manifesta o mesmo padrão de exploração adotado na invasão da América Latina, mas agora esconde a face, o lugar e a episteme do colonizador. Esse processo de ocultação, logo também de absolvição da culpa, pode ser compreendido a partir da relação/ligação entre o sujeito e o lugar que produz o conhecimento. Para Grosfoguel (2010), o esforço em disseminar o discurso da neutralidade esconde interesses nem um pouco neutros. Assim,

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

Para o autor, é necessário compreendermos a relação entre a *Corpo-política do conhecimento*, a *Ego-política do conhecimento* e a *Geopolítica do conhecimento*. Esse sujeito que produz conhecimento tem um corpo. A *Corpo-política do conhecimento* evidencia que esse corpo é situado, hierarquizado, classificado. As ciências ocidentais e a filosofia se fundam na tradição da ocultação daquele que fala,

analisa e enuncia verdades, privilegiando um ego oculto, muito pouco ou quase nunca situado. Nessa direção, a *Ego-política do conhecimento* formaliza a desvinculação entre o corpo e o sujeito que produz o conhecimento, sustentando a ideia de neutralidade. Por fim, a *Geopolítica do conhecimento* encobre o lugar geopolítico desde onde esse conhecimento é pensado.

Nesse sentido, todo conhecimento é corpo-ego-geopoliticamente situado. Não basta dizer que a *colonialidade do saber* institui um conhecimento de referência e negou os demais conhecimentos. É necessário compreender que esse saber de referência possui *lócus* de enunciação constituído por um corpo, um ego e um lugar geopolítico. Logo, as identidades raciais criadas com o *colonialismo* são reinventadas e situadas ainda numa hierarquia, quase sempre manifesta num corpo masculino-heterossexual-branco-cristão-eurocêntrico, e situadas num lugar geopolítico de referência, representado expressivamente pelo norte global.

Nesse sentido, Grosfoguel (2010) nos aponta três aspectos a serem considerados quando tratamos das formas de conceber o conhecimento a partir de outra lógica que não a lógica dominante: a) exige um cânone de pensamento que vá além dos já cristalizados pela modernidade; b) deve ser resultado de um diálogo crítico tendo em vista o direcionamento epistêmico que vê o mundo como pluriversal contrapondo-se à ideia de mundo universal; c) evidencia perspectivas/cosmologias/visões de outros *lócus* de enunciação, como, por exemplo, dos pensadores do sul global.

Evidenciar as vinculações que essa pesquisa tem é uma possibilidade de expressar a não neutralidade da *corpo-política e da geopolítica do conhecimento*, pois o conhecimento pretendido nesta investigação é pensado com e a partir da Educação do Campo, considerando ainda que esses corpos possuem vinculação racial, social, de gênero, de território, de episteme, entre tantas outras. Esta postura possibilita e propõe a ruptura com os modelos de produção de conhecimento já consolidados, principalmente porque esses modelos “conferem privilégios extra-cognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem os detém” (SANTOS, 2010, p. 137). É esse um investimento de construir um posicionamento crítico frente aos mecanismos de negação do direito à diferença cultural, logo, a negação dos conhecimentos produzidos por esses diferentes.

Mesmo com todo investimento do colonialismo, e agora da colonialidade, o projeto de eliminação da diferença e dos diferentes não conseguiu total êxito. A

resistência por parte de diversos grupos garantiu que outras reflexões fossem possíveis e que outras cosmovisões se propagassem. Grupos sociais subalternizados resistem e reinventam suas formas de produzir sentidos e de produzir sua existência. Segundo Nuñez (2004), o rural passou a ser redefinido, reconceitualizado e reconstruído, principalmente por seus sujeitos camponeses, sustentando a concepção de que o rural não é apenas um lugar de produção agrícola, mas, sobretudo, uma opção de vida e de produção da vida.

As reconfigurações que redesenham as fronteiras estabelecidas pela classificação social são processo de resistência que se sustentam e se produzem na *diferença colonial* (MIGNOLO, 2005). O espaço da *diferença colonial* é um dos primeiros passos da contestação do enredo e de suas alegorias, ou ainda, é a possibilidade de “virar o jogo e transformar a perda em nossa recompensa” como aponta Lenine na canção que abre esta seção.

A *diferença colonial* diz respeito tanto à constituição das identidades do centro e das periferias, quanto ao lugar de intersecção desses espaços e identidades, diz respeito à contestação, ao questionamento, a evidenciar as assimetrias, as desigualdades, os conflitos. Assim, a *diferença colonial* “re-organizó el género humano como posible “audiencia” y ocultó que en ese género humano hay vidas que no tienen valor” (MIGNOLO, 2005, p. 41), mas essa reorganização não impediu a intersecção ou a invasão das fronteiras.

Nesse processo de invasão, contestação e ocupação que a *diferença colonial* suscita é que é gestado o *pensamento de fronteira* (MIGNOLO, 2003). Pensamento esse que coloca em pauta o desejo da afirmação da diferença, não a diferença nos moldes ditados pelo centro, mas a diferença intrínseca que caracterizou/caracteriza a riqueza das histórias não-contadas, ou contadas num enredo de ilusionismo, o sujeito reivindica ser o enunciador de sua história e romper com as formas de gestão da exclusão e da desigualdade (SANTOS, 2010).

A articulação de coletivos sociais, culturais, políticos e epistêmicos, que ao transgredir a linearidade posta pela distinção e pelo estabelecimento das fronteiras, gera inevitavelmente a proposição de ideias e formas outras de conceber a educação, a cultura, a política, a economia, de narrar e de interpretar muitos enredos. Esses movimentos de resistência e de proposição não são recentes, nascem ao mesmo passo que se estabelece o sistema de exploração colonial, sistema esse que

subestimou em muito “a capacidade dos seres humanos de serem criativos e inovadores quando enfrentam desafios culturais” (BERGER, 2004, p. 21).

Ao mesmo passo que recaem regras, normas, castigos, sobre coletivos sociais subalternizados pela lógica colonial, esses grupos recriam-se, reorganizam-se, rompem com os processos de regulação que os silenciam. Berger (2004) irá denominar de *adaptações criativas* esses processos de reorganização interna de grupos culturais, com vista à manutenção das raízes intrínsecas a estes grupos. A *diferença colonial* propicia as *adaptações criativas*, que por sua vez podem ser essenciais para que se elabore o *pensamento de fronteira*. Nesse sentido, se pensarmos essa relação híbrida nascida da dinâmica de imposição da negação da diferença vigente no modelo colonial *versus* as *adaptações criativas* empreendidas por inúmeros coletivos subalternizados, podemos observar ao menos duas formas de ruptura e de proposição pensadas na fronteira. São elas: a *desobediência civil* e a *desobediência epistêmica* (MIGNOLO, 2008).

A *desobediência civil* se constitui enquanto possibilidade de ruptura com os processos de subalternização, materializando-se mais expressivamente no plano das práticas, ou ainda, promover *adaptações criativas* em direção à ruptura com o modelo de exclusão vigente, bem como propor formas outras de garantir o direito à diferença. Um exemplo de *desobediência civil* é a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) pela terra, que inicialmente se deu nos processos de ocupação, ou ainda os inúmeros encontros de educadores e educadoras do campo que pleitearam a regulamentação da Educação do Campo enquanto política pública. Contudo, os êxitos do MST na luta pela terra e pela produção de outros modos de vida não teriam sustentação sem a *desobediência epistêmica*.

Desobedecer a epistemologia dominante é desnaturalizar a classificação hierárquica que oculta, silencia e apaga as cosmovisões que não condizem com o modelo de referência. Nessa direção, o pensamento gestado na fronteira conseguirá completar sua função se materializando nas práticas, mas, sobretudo, na ressignificação e no resgate da condição epistêmica. Essa disputa pelo direito de narrar e narrar-se vem ganhando espaço e apresentando bons resultados, grupos sociais outrora silenciados têm conseguido gestar processos de auto reconhecimento e de fortalecimento interno, tensionando o “contexto social, cultural e histórico mais amplo que explica a desigualdade, ao mesmo tempo que gera energias de resistência contra ela” (SANTOS, 2010, p. 152-153).

As lutas pela oferta de uma educação escolarizada pensada no e pelo campo é reflexo desse processo de autorreconhecimento da identidade campestre, dos questionamentos das formas de segregação e de silenciamento, corroborando a conformação de espaços de *desobediência civil* e de *desobediência epistêmica*. Assim, as primeiras experiências de escola e de educação do campo são reflexos de *adaptações criativas*, reverberando diretamente na criação de um modelo de educação do campo plural, híbrida, diferente para tantos territórios e sujeitos campestres.

A Educação do Campo nutriu-se da articulação entre essas duas formas de resistência, uma vez que partiu da denúncia de um modelo de educação assentado na exacerbação de modelos de sujeito, território e saber, situados em uma *Corpo-ego-geopolítica do conhecimento* urbanocêntrica. Ao denunciarem, realizam a *desobediência civil*, mas é na proposição de outras formas de pensar os sujeitos, territórios e epistemes campestres que reside a *desobediência epistêmica*.

A essa postura de resistência, de luta e de proposição, Mignolo (2008) dá a designação de *opção decolonial*. Essa opção não pretende inverter a lógica da dominação, ou redimensionar as fronteiras colocando grupos que outrora foram subalternizados enquanto grupos de controle do poder. A *opção decolonial* não se traduz num revide civil e epistêmico, mas na criação de possibilidades de se pensar, propor e fazer as relações sociais sem que se estabeleçam hierarquias. As fronteiras sempre irão existir, pois a *opção decolonial* não apaga a diferença, porém esses limites não significam dizer que estar de um lado ou de outro da fronteira denote uma posição melhor ou pior.

Ao mesmo passo que avançamos em direção à *opção decolonial*, a *colonialidade* se reorganiza em direção à reordenação das relações de poder entre centro e periferias do mundo, ou seja, as *adaptações criativas* se manifestam em muitas direções, de forma que no âmbito das estruturas normativas, as políticas públicas podem se adequar aos anseios da *colonialidade* ou aos desígnios da *opção decolonial*. Nessas possibilidades reside a diferença entre *identidade em política* e *política de identidade* (MIGNOLO, 2008).

A *política de identidade* se traduz enquanto uma reordenação da diferença, conformando-a em novos modelos homogêneos, seria ela uma *adaptação criativa para homogeneização da diferença*. Assim, ao classificar as populações campestres, as políticas públicas reconhecem a especificidade e a diferença desses sujeitos em

relação aos grupos sociais de referência, mas desconsideram a diferença interna a esse grupo. A criação da ideia de identidade coletiva é a tônica da política de identidade, porém essa nova ordenação da classificação dos sujeitos atende apenas à naturalização de um novo processo de hierarquização. Ao reconhecer e incorporar uma única identidade de camponês na política pública dissemina-se a ideia de que todos os sujeitos que moram no campo são agricultores, e normalizam uma nova forma de distinção racial atrelada ao território geográfico.

A possibilidade de ruptura com esse modelo de reelaboração e reestruturação da subalternização encontra foro na *identidade em política*. Esta se reafirma enquanto *opção decolonial*, ou seja, consiste no enfrentamento da ideia de política racial. Imprimimos *identidade em política* ao passo que nos desvencilhamos da alegoria da política neutra, comprometida com a igualdade e com a inclusão, configurando-se enquanto adaptação criativa emancipadora, plural, coletiva, heterogênea, utópica.

Assim, avançamos em direção a várias possibilidades de identidades presentes na política, investindo numa política plural. Para Arroyo (2012), a política deve aprender com os movimentos sociais a redefinir seus marcos legitimadores, no sentido de compreender o espaço da política como espaço de ação e de ruptura, de forma que, por exemplo, a escola situada no território campestre seja pensada a partir, pelo e no campo e não por um modelo de escola, sujeito e saber campestre de referência.

Os movimentos sociais são vanguardistas na propositura de outras formas de produção material, espiritual, cultural e epistêmica da vida. Essas experiências encontram-se em marcha por todo o mundo. A luta pela Educação do Campo não é privilégio dos coletivos campestres no Brasil, bem como a luta pela Educação Escolar Indígena não se localiza geopoliticamente restrita ao norte do Brasil. Processos como estes não cabem nos moldes das políticas identitárias que homogeneízam e categorizam aspectos da vida humana muito pouco ou quase nada mensuráveis.

Esses projetos de sociedade outra, em marcha, incompletos, inconclusos nos apontam elementos para compreender a *Interculturalidade* (WALSH, 2008). Essa palavra que na última década foi incorporada aos nossos enredos e tida como saída para as mazelas sociais que nos circundam aponta a possibilidade de pensarmos outros projetos de sociedade, outros enredos. Se a *Interculturalidade* pudesse propor uma adequação a canção de Lenine, proporíamos uma troca da vaga ideia de miragem para a certeza da utopia.

A *Interculturalidade* pode ser pensada nessas duas perspectivas: como uma miragem que aponta cenários embaçados e delírios, necessitando de um narrador que nos faça uma melhor descrição (*Interculturalidade Funcional*), ou como uma utopia que aponta a certeza da construção e reconstrução de um cenário em constante mutação, em que cada sujeito enxerga e interpreta o cenário a partir de suas lentes (*Interculturalidade Crítica*). Não há certezas ou garantias de que a *Interculturalidade* poderá se alinhar e atender aos anseios de tantos coletivos diferentes, por isso a necessidade de distinguir ao menos duas possibilidades de propor a *Interculturalidade*.

Para Sartorello (2009), há uma tensão que irá resultar na adjetivação do termo *Interculturalidade*: por um lado, as crescentes reivindicações por direitos negados desde a colonização tendem a enfraquecer a legitimidade do Estado, logo enfraquecem também seu poder de manipulação e de controle. Por outro lado, o enredo da inclusão e da igualdade torna-se cada vez mais “acolhedor”, concomitantemente, o poder de barganha das “minorias” começa a representar poder, sobretudo, aquisitivo e necessita ser incluído na agenda do capital.

Diante desse cenário, constituem-se aos menos dois tipos de *Interculturalidade*: uma perspectiva Funcional e outra Crítica. A *Interculturalidade Funcional* tem suas bases fincadas na *colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza*. A *Interculturalidade Crítica* denuncia a ação da *colonialidade* traduzida em novos e velhos processos de silenciamento e subalternização. Portanto, a *Interculturalidade Funcional* realiza o acolhimento superficial da diferença, traduzindo-se como descrevemos, nas *Políticas de Identidade*. O acolhimento das demandas reivindicadas por grupos “minoritários” se justifica pela necessidade de silenciá-los, porém reinventando as formas de tutela, logo também de controle.

Já a *Interculturalidade Crítica* aponta rupturas que desordenam a estrutura do padrão de poder segregador. Ela reconhece a necessidade de absorção das demandas emergentes e do reconhecimento das formas violentas de silenciamento, mas não se sustenta na ideia de apenas reconhecer essas feridas. Tapias (2013) assevera que a matriz monocultural que adotamos desde a colonização impossibilita-nos de pensar o diálogo real com vistas ao respeito e à igualdade entre as culturas. A *Interculturalidade Crítica* anseia, planeja e constrói outros projetos de sociedade, com bases fincadas em formas outras de conceber as relações entre sujeitos, entre ser

humano, natureza, gênero, raça, sexo, não pressupondo supremacia ou título de meta-narrativa hegemônica.

Assim, como já assinalou Santos (2010), os processos de produção das narrativas históricas que foram negados, silenciados e homogeneizados são agora combustíveis para construção da ideia de outros mundos possíveis. É relevante frisar que o termo *outro/outra*, adotado por Walsh (2008), denomina o posicionamento fronteiriço, onde se localizam os sujeitos e suas experiências. Aqui, o termo não assume caráter/ideia de contraposição ou alternativa, mas sim compreender limites e possibilidades distintas, com origens distintas, caminhando em distintas direções, com distintos pontos de chegada, porém, marcadamente contra-hegemônicos, contrários à segregação, opostos ao silenciamento, confiantes e depositários da ideia de que são plurais.

Nessa direção, nos é caro o conceito de *ecologia de saberes* proposto por Santos (2010, p. 154), enquanto “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer”. Pois, uma vez que compreendemos a Interculturalidade Crítica como pilastra da Educação Intercultural, logo também do Paradigma da Educação do Campo, compreendemos que os saberes e as práticas gestadas nos e pelos sujeitos camponeses compõem uma *ecologia de saberes*.

Desta forma, ao pensar as formas como a modernidade estabeleceu a relação entre conhecimento e poder, faz-se necessário compreender como essa relação reverbera diretamente nos processos de escolarização formal que atualmente disputamos. Para Santos (2010), existem duas epistemologias em disputa: a) *conhecimento-regulação* (a ignorância é o caos e o saber é a ordem); e b) *conhecimento-emancipação* (a ignorância é o colonialismo e o saber é a solidariedade). Esses modelos disputam o poder de dizer o que o processo de escolarização deve/pode/irá priorizar. Se atrelado ao primeiro modelo nos deparamos com a escolarização propedêutica assentada em processos de avaliação classificatória. Se gestada pela ideia de *conhecimento-emancipação* a escolarização reverbera na contestação da desigualdade e na luta por justiça social, ao mesmo passo a avaliação alcança seu papel dialógico.

Essa epistemologia assentada na solidariedade pode/deve/irá promover o vínculo crítico, amoroso e utópico suscitado por Freire (1967). Suscita ainda a posição

radical de pensar e viver relações de diálogo, processos de hibridização¹⁶ e de crescimento coletivo. Pensar a Interculturalidade Crítica e seus desdobramentos na educação escolar pressupõe a adoção de uma posição radical, em que esta radicalização

implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio (FREIRE, 1967 p. 49).

Ao pensarmos a ruptura com os modelos subalternizantes adotados pela lógica colonial, bem como a superação do modelo de escolarização formal que se manifesta pela adoção do conhecimento-regulação como expressão máxima do objetivo da educação, torna-se necessário radicalizar a ação, desobedecer a lógica dominante. Freire (1967), Sartorello (2009), Walsh (2008), Santos (2010), dentre tantos outros, destacam que a Interculturalidade Crítica não se trata de uma sobreposição, da ocupação do lugar de meta-narrativa. Estaríamos aqui caindo no mesmo enredo da *colonialidade* e novamente ocultaríamos a diferença.

Para tal empreitada, a posição radical significa luta contra a violência, luta contra a opressão, mas, sobretudo, luta pelo direito à diferença. Estando esses homens e mulheres conscientes e radicalmente posicionados, o caminho coerente para propor tais rupturas é o amor, a solidariedade, o diálogo, a fé, a esperança, a confiança (FREIRE, 1967).

Nessa direção, nesta pesquisa adotamos a postura de apontar as posições radicais adotadas pelos sujeitos e territórios campestres, investimos também na possibilidade de entender e aprender com as suas cosmovisões, tendo nessa aprendizagem a partilha de saberes, a amorosidade e a educação como terreno fértil para semear essas iniciativas interculturais críticas, fundadas na *ecologia de saberes* em que o *conhecimento-emancipação* é ponto de partida e de chegada.

¹⁶ O termo hibridização aqui é adotado como possibilidade de romper com a ideia de pureza. Acreditamos que o diálogo pode contaminar e enriquecer as relações entre sujeitos diferentes em direção à ampliação e inovação conceitual dos elementos que fundam suas culturas.

Os Estudos Pós-Coloniais colocam em pauta a urgência da compreensão de outras narrativas, híbridas e ambivalentes¹⁷. Incita-nos a mudar das aprendizagens coloniais, hegemônicas e hierárquicas para as aprendizagens decoloniais, contra-hegemônicas e interculturais-críticas que nos conduzem a conhecimentos plurais, específicos e diferenciados, a *adaptações criativas* também emancipadoras. Acreditar na relatividade e parcialidade dos enredos que nos foram contados significa adotar uma postura radical e trazer para o centro desses enredos seus personagens reais, capazes de contestar, reescrever e negar o que dizem (e os que dizem) sobre eles.

¹⁷ O termo ambivalência é utilizado para denotar a possibilidade de atribuir a um dado posicionamento múltiplas leituras. No caso da Interculturalidade, o termo ambivalência é essencial para entender que ela é um processo em curso que não se encaixa em prescrições prévias, pois é fruto do diálogo e de disputas entre grupos culturais.

5 TEORIAS DO CURRÍCULO, DA AVALIAÇÃO E PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE SUJEITOS, TERRITÓRIOS E CONHECIMENTOS



Ilustração: Dayana Xavier

Se você falar com um homem numa linguagem que ele compreende, isso entra na cabeça dele. Se você falar com ele em sua própria linguagem, você atinge seu coração.

(Nelson Mandela)

As narrativas acerca dos sujeitos, territórios e conhecimentos de referência sustentaram-se em processos capazes de conferir o estatuto de verdade e de legitimidade a tais enredos. O Currículo e a Avaliação figuraram/figuram nesse cenário enquanto espaços de circulação e validação de “verdades”, sustentando o abismo que de um lado exalta os conhecimentos de referência e a negação da diferença e de outro a complexidade dos sujeitos, territórios e conhecimentos extremamente plurais.

Ao observarmos o pensamento suscitado por Mandela, necessitamos pensar o Currículo e a Avaliação a partir de distintas linguagens e de outras configurações, rompendo com a ideia da homogeneização cultural que cerceia o direito dos sujeitos serem compreendidos em sua pluralidade. Logo, é desafiador pensarmos como o Currículo e a Avaliação validam ou invalidam a linguagem que “atinge o coração”, colocando eco ou fazendo calar a linguagem que compreende os sujeitos, territórios e conhecimentos como referência para todo o processo educacional.

O esforço empreendido nesta seção se inscreve no sentido de apresentar uma compreensão das relações que constituem a ideia de sujeitos, territórios e conhecimentos camponeses através da leitura das teorias do Currículo e da Avaliação, bem como dos Paradigmas da Educação do Campo. A necessidade de entender as teorias curriculares e avaliativas para além de uma evolução temporal encontra foro no nosso objeto de pesquisa, uma vez que se torna relevante compreender como as

perspectivas teóricas irão delinear as concepções e práticas que afirmam e validam conhecimentos tidos como verdadeiros.

É recorrente observarmos textos que descrevem teorias curriculares e avaliativas, como pudemos observar no levantamento dos trabalhos realizado no PPGEdu/UFPE e na Anped. Não cabe aqui analisarmos o mérito das descrições feitas nos textos analisados, pois se trata de opções teórico-metodológicas particulares à feitura daquelas pesquisas. No entanto, para esta pesquisa nos debruçamos na tarefa de compreender as teorias atreladas ao nosso objeto, revelando que nuances tais teorias conferem aos sujeitos, territórios e conhecimentos campesinos.

Tal posicionamento corrobora a afirmação de Pacheco (2005, p. 17), ao asseverar que “a especificidade do campo curricular se reconhece na sua conexão com a prática educacional e com os contextos social e cultural no qual está inserido”. Não há como pensar a teoria curricular dissociada dos contextos e dos sujeitos que a materializam e a traduzem, fazendo com que a concretude da teoria seja expressa na sua natureza interventiva e contextual.

Nessa mesma direção, a Avaliação necessita ser considerada para além da relação binária acerto/erro, bem como questionar a redução epistemológica que ela sofre ao ser diminuída a sua dimensão técnica. Nesse sentido, as teorias avaliativas possuem sentido para nosso objeto de pesquisa no momento em que estas nos ajudam a visualizar as tensões e disputas inerentes ao processo de validação de “verdades”.

Para Álvarez-Méndez (2002), é urgente compreender como e quando a avaliação se destina a conhecer, para efetivar as aprendizagens, ou quando se destina a examinar, para forjar a classificação. Essa relação pode ser análoga ao pensamento de Mandela expresso no início desta seção, ao passo que a avaliação ora poderá traduzir-se numa linguagem própria que “alcance os corações”, ora numa linguagem racional que “faça a cabeça”.

Ao compreender os perigos de uma avaliação com a finalidade de classificação e exclusão, o autor assinala ainda que a avaliação carrega consigo uma série de perguntas, que

funcionam como representação de conhecimento válido, mas que realmente não representam mais que o valor do eco que repete insistentemente as mesmas generalidades e formulações simplistas de parcelas de conhecimento irreconhecível (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002, p. 25).

A utilização da avaliação como certificação de um Currículo de referência acaba por reverberar na criação de uma escola que confere valor e estatuto de validade aos conhecimentos que circulam na avaliação. Essa relação poderá influir diretamente na valoração e na validação de sujeitos, territórios e conhecimentos veiculados no Currículo de referência, bem como invalidar aqueles que não foram incluídos nesse Currículo e nessa Avaliação.

Diante da tarefa de tecer as teias que dão corpo ao nosso objeto de pesquisa e buscando compreender suas relações com o Currículo e com a Avaliação, esta seção se organiza em três subseções: a) Avaliação educacional e Avaliação de Sistemas; b) Currículo: definições e teorias; e c) Paradigmas da Educação do Campo.

5.1 Avaliação Educacional: definições e desdobramentos das abordagens de avaliação na prática avaliativa

As relações entre Currículo e Avaliação estão em constante sintonia e para que se compreendam as imbricações entre estas áreas faz-se necessário um olhar sobre as principais esferas destes dois âmbitos. Faz-se necessário apresentar um breve panorama das correntes teóricas que fundamentaram as concepções e os tipos de Avaliação contemporâneos.

O panorama do eixo Avaliação Educacional teve como fonte os estudos de Vianna (2000), Gimeno-Sacristán (1998), Esteban (2010), entre outros, que expõem um delineamento dos principais teóricos e suas respectivas contribuições para o estudo da temática ao longo das últimas décadas. Desta forma, estes estudos apresentam as contribuições de ao menos cinco teóricos como expoentes dos Estudos sobre Avaliação Educacional. São eles: a) Ralph W. Tyler (Avaliação e objetivos); b) Lee. J. Cronbach (Avaliação e sua prática); c) Michael Scriven (Avaliação e sua lógica); d) Daniel L. Stufflebeam (Avaliação e decisão); e) Robert E. Stake (Avaliação responsiva).

No início do século XX, nos Estados Unidos e na Inglaterra, o acompanhamento dos processos educacionais passa a ser um fator relevante frente ao eferescente progresso econômico da época. Desta forma, a avaliação passa a funcionar enquanto forma de manter um padrão socioeconômico intrinsecamente ligado ao monitoramento de valores e comportamentos oriundos dos processos educacionais. Nessa direção, o autor elenca oito passos necessários ao alcance da pretensa objetividade, bem como do controle das condutas. São eles:

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

Num cenário bastante propício, o modelo de avaliação por objetivos de Ralph Tyler ganha notoriedade, uma vez que se assenta no pressuposto de que a avaliação funciona como mecanismo de geração de comportamentos desejáveis. A partir de um currículo bem estruturado e com objetivos bem definidos, seria possível acompanhar os êxitos e fazer as adequações necessárias ao alcance destes objetivos, pois

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

A análise dos programas educacionais passa a ser centro das atenções dentro da perspectiva tyleriana, uma vez que a avaliação tem por finalidade apontar onde e quais os ajustes curriculares necessários ao aprimoramento dos processos educacionais. As ideias de Tyler influenciaram vários outros pensadores da época, sendo referência para muitos trabalhos desenvolvidos nessa área.

Dentre outros estudiosos, Lee Cronbach inicialmente desenvolve seus trabalhos a partir da análise dos estudos de Tyler, trazendo uma crítica importante ao modelo tyleriano. Cronbach posiciona-se contrário à ideia de que avaliar serve meramente para fornecer dados de acompanhamento para identificar e extinguir problemas curriculares. Para ele, a avaliação encontra-se dentro de uma perspectiva mais ampliada, que não nega seu caráter de controle de programas, mas não se restringe a apenas este aspecto. Nesse sentido, a avaliação, segundo Cronbach (1963), deve ser entendida como uma atividade de alcance diversificado com a finalidade de coletar a maior quantidade de informações possível para que se possa tomar decisões sobre o processo educacional.

Ao delinear um conceito de avaliação mais amplo, Cronbach (1963) aponta ainda três principais funções da avaliação, são elas: verificar a eficiência dos métodos e materiais de ensino; ter uma visão mais aprofundada das necessidades dos alunos; e ter dados da eficiência dos professores e dos sistemas de ensino.

Outro autor se destaca nesse cenário, Michael Scriven (1967), ao compreender a avaliação dentro de uma lógica até então não evidenciada. Seu estudo *Methodology of Evaluation* conceitua a avaliação enquanto mecanismo de muitas funções, mas com apenas um objetivo: julgar o valor do que está sendo avaliado. É a partir desse cenário que são conceituadas as funções formativa e somativa da avaliação, de forma que Scriven (1967) irá conceituar a *avaliação formativa* enquanto acompanhamento dos processos educacionais com a função de fornecer dados para condução das ações desempenhadas. A *avaliação somativa* é designada como fomentadora do julgamento de valor, que deve ser efetivamente realizada ao final de um processo ou programa.

Dando continuidade ao quadro de conceituação, a abordagem avaliativa de Stufflebeam (2001) aponta um direcionamento tendo em vista a coleta e produção de dados para a tomada de decisões, rompendo com a ideia de constatação e de julgamento. Tal modelo foi fundamentado a partir da experiência de Stufflebeam e outros teóricos na avaliação do sistema educacional de Columbus, distrito de Ohio nos Estados Unidos. Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de avaliar para tomar decisões e posteriormente recebeu o nome de modelo CIPP (Contexto – Insumos – Processo – Produto).

Assim, para Stufflebeam et al. (1971) são ao menos quatro os momentos e as avaliações do modelo CIPP: a) Planejamento das decisões (avaliação de contexto como forma de apontar quem são os sujeitos e onde estão inseridos); b) Estruturação das ideias (avaliação de insumos, buscando fornecer o material necessário ao desenvolvimento das ações planejadas); c) Implementação das decisões (avaliação de processo, que faz o acompanhamento frequente das ações); d) Reciclagem das decisões (avaliação de produtos, como forma de comparação entre os objetivos iniciais e os resultados reais).

Stufflebeam parte do pressuposto de que avaliar serve de aperfeiçoamento e não de medida; como nos diz Vianna (2000, p. 103), “o ponto central do modelo de Stufflebeam é a própria definição que apresenta de avaliação, como um processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas”. Em síntese, o modelo elaborado por Stufflebeam e os demais autores visa produzir e buscar dados confiáveis às tomadas de decisões.

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

Esse panorama serve de embasamento para a compreensão do que Stake chama de dois lados da avaliação: avaliação formal (padronizada e sistêmica) e avaliação informal (permeada por julgamentos subjetivos e normas intuitivas). Para o autor, ambos os lados são frágeis do ponto de vista da coerência com a função da avaliação, pois o primeiro pode ser resultado tanto de uma avaliação aprofundada quanto de uma avaliação superficial. E no segundo caso, ele chama atenção para o distanciamento da avaliação com o que é realizado anterior e posteriormente a ela. É no segundo caso, na avaliação formal, que reside um fator bastante relevante, pois Stake (1967) chama atenção para o fato de que no exame de avaliações formais não existe um esforço para relacionar as condições antecedentes e as interações (transações) em sala de aula, nem uma preocupação em estabelecer uma relação entre esses procedimentos e os resultados alcançados, geralmente representados pelo que Stake chama de scores convencionais de testes. Pouco se faz também para relacionar o que os educadores pretendem fazer e aquilo que eles realmente fazem (VIANNA, 2000).

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

Tendo em vista as mudanças no âmbito da educação, um olhar mais específico recai sobre a prática da avaliação, pois, no âmbito das salas de aula, a Avaliação da Aprendizagem é uma das ferramentas capazes de atender e acompanhar individualmente os sujeitos, ajustando a prática educativa às necessidades emergentes, assim ela estaria atendendo à ideia de educação enquanto bem comum e direito de todos.

Jorba e Sanmartí (2003) apontam que a Avaliação da Aprendizagem consiste em acompanhar os interesses e as dificuldades de cada aluno, sendo um dispositivo que contempla a diversidade e as dificuldades de cada um. Nessa perspectiva, Valadares e Graça (1998) definem a Avaliação da Aprendizagem como oportunidade de desenvolver

as potencialidades dos sujeitos e de promover a autonomia nos processos de aprendizagem. Para complementar essas definições é relevante apontar o caráter dialético da avaliação expresso nas considerações de Álvarez-Méndez (2002) ao afirmar que

Avaliamos para conhecer, com o objetivo fundamental de assegurar o processo formativo dos que participam do processo educativo – principal e imediatamente de quem aprende, bem como de quem ensina. Nesse procedimento dialético, a avaliação transforma-se em atividade contínua de conhecimento. Avaliamos para conhecer quando corrigimos construtiva e solidariamente com quem aprende, não para confirmar ignorâncias, desqualificar esquecimentos, penalizar aprendizagens não-adquiridas (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002, p. 83).

Assim, avaliar está além da coleta de dados e da promoção e classificação de sujeitos, pressupondo um olhar mais cuidadoso e um trato mais específico aos que aprendem, bem como aos que ensinam. Desta forma, a Avaliação da Aprendizagem constitui-se enquanto *locus* de sistematização e problematização do conhecimento para além dos dados produzidos pelo processo avaliativo, não se sustentando como certificação de uma aprendizagem, mas sim como base dialética e reflexiva entre estudante, professor e saber.

Ao analisar o conceito de Avaliação da Aprendizagem torna-se necessário apontar que sua materialização é norteadada por alguns paradigmas que se constituíram historicamente. De acordo com Valadares e Graça (1998), são eles: Paradigma Behaviorista; Paradigma Psicométrico e Paradigma Cognitivista.

Na concepção Behaviorista, observamos a avaliação voltada para a conduta do sujeito, preocupada em lidar com o produto dos estímulos comportamentais. Centrando suas ações em objetivos bem definidos, a Avaliação da Aprendizagem prima pelas relações de associação e de conduta, por isso também é conhecida como Avaliação Objetiva.

Deste cenário emergem as dificuldades em lidar com a subjetividade e com o erro, resultando quase sempre em insucessos ao processo avaliativo, devido à supervalorização dos resultados da avaliação em detrimento da análise do processo de ensino aprendizagem. Logo, a avaliação torna-se um evento que não levaria em conta o contexto, as limitações e as especificidades dos estudantes, primando pela padronização de uma conduta desejável.

O Paradigma Psicométrico tem o foco voltado para as ciências experimentais apresentando, como no caso anterior, dificuldade de trabalhar com os fatores subjetivos. Neste caso, a avaliação está atrelada à medição da aprendizagem frente às construções psicológicas. Diante desse pressuposto é pertinente apontar que classificar e mensurar são princípios norteadores dessa avaliação, maximizando os aspectos negativos dos resultados das medições a fim de excluir do processo educativo os sujeitos que não atendessem aos padrões, ou seja, o erro é supervalorizado em relação ao acerto.

Por fim, no Paradigma Cognitivista o foco novamente está voltado para a psicologia, porém abandonando o eixo condutista-associacionista e levando em conta as áreas da cognição e da construção. Passa a dar ênfase não mais ao produto ou à medição, mas sim ao percurso das aprendizagens. O ponto mais singular deste paradigma é a aproximação ao trato subjetivo não posto nos outros dois casos.

Esse trato se reflete, dentre outros aspectos, no entendimento do erro, pois um novo significado é dado ao percurso construído cognitivamente pelo estudante. Seja para o acerto, ou para o erro, entender como se construiu um dado conhecimento e como ele se materializa nas Avaliações da Aprendizagem é fundamental para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Após a definição destes paradigmas, é relevante pontuar ainda que a Avaliação da Aprendizagem pode apoiar-se em várias práticas, caracterizadas principalmente pela coleta da informação, análise e tomada de decisões com base nesse percurso. Assim, podemos apontar os tipos de Avaliação da Aprendizagem por nós abordados nas categorias a seguir: a) Avaliação Preditiva; b) Avaliação Formativa; c) Avaliação Somativa e d) Avaliação Formativa-reguladora. Os nossos estudos se embasaram nas produções dos seguintes estudiosos: Jorba e Sanmartí (2003); Álvarez-Méndez (2002); Silva (2004); Valadares e Graça (1998); Zabala (1998).

A primeira das classificações trata da Avaliação Preditiva, também conceituada como Avaliação Diagnóstica, que busca identificar em que nível se encontra o educando antes de iniciar o processo. Tem assim na constituição da ação avaliativa a base para um planejamento estratégico e contextualizado para o professor, mas também para que o estudante entenda de onde estão partindo as ações educativas que se seguirão.

Desta forma, esta avaliação deve levar em conta fatores objetivos e subjetivos relevantes ao entendimento das construções e representações dos estudantes sobre um determinado conhecimento, de forma que seja possível entender as particularidades da organização do conhecimento para cada aluno. Segundo Jorba e Sanmartí (2003), ao

citarem o conceito de *estruturas de acolhida* de Halwashs (1975), indicam que o processo de fazer com que o sujeito entenda o que já tem como base fomenta o desenvolvimento de uma nova estrutura que irá inserir e organizar os novos conhecimentos.

Assim, a Avaliação Preditiva trata de fornecer um norte para que se inicie todo e qualquer processo de ensino, fazendo com que haja um entendimento dos diversos contrastes e atenuantes de um grupo heterogêneo, evidenciando ainda as melhores ações de fomento das aprendizagens significativas.

A continuidade das avaliações durante o processo educativo dá suporte ao trabalho iniciado pela Avaliação Diagnóstica e a esse tipo de acompanhamento foi usado o termo Avaliação Formativa, intitulada desta maneira por Michael Scriven¹⁸ ao definir os ajustes feitos pelos professores mediante os avanços e recuos nas aprendizagens dos estudantes.

Podemos pontuar que a este “modelo” avaliativo a ênfase é dada aos processos e à análise de seus resultados de forma contínua, já que o resultado final seria parte integrante de outro tipo de avaliação. É a partir desse olhar que passa a ser difundida uma concepção de ensino-aprendizagem contínua, dando destaque a elementos até então subjulgados, como, por exemplo, o erro.

A Avaliação Formativa ao se propor evidenciar os insucessos e a reestruturação do ensino com base nestes se propõe também a desempenhar a função ajustadora do ensino evidenciando os êxitos como parte do reforço das aprendizagens adquiridas. Logo, o trabalho com erro promove a reestruturação do ensino, levando ao estudante oportunidades de alcançar os êxitos desejados.

Pode-se dizer, pois, que a avaliação formativa destaca a regulação das atuações pedagógicas e, portanto, interessa-se mais fundamentalmente pelos procedimentos das tarefas do que pelos resultados. Em resumo, a avaliação formativa persegue os seguintes objetivos: a regulação pedagógica, a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p. 30).

Assim, a Avaliação Formativa estaria intrinsecamente ligada à constituição de estruturas cognitivas positivas, se materializando a partir da análise do processo ensino-aprendizagem na perspectiva de detectar os pontos frágeis e ajustá-los. Nesse sentido a

¹⁸Na obra *A Methodology of Evaluation*, Scriven (1967) usa pela primeira vez os termos Avaliação Formativa e Avaliação Somativa, que viria a influenciar os estudos na área da avaliação nos anos seguintes.

avaliação utiliza o erro e os insucessos como busca pelo entendimento das estratégias que levaram o educando até ali, evidenciando os mecanismos utilizados para responder aos estímulos de forma contrária ao que se havia proposto. É então, na gestão do erro que há a possibilidade de encontrar os caminhos favoráveis ao acerto e oportunizar aos estudantes novas possibilidades diante das construções desejadas.

A avaliação enquanto parte final do processo avaliativo recebe o nome de Avaliação Somativa. É esta etapa que tem por objetivo principal fornecer dados confiáveis à classificação dos sujeitos nos níveis de ensino; como assinalado antes, é tida ao final do processo possibilitando um julgamento do percurso. Pode ainda ter a finalidade de apontar caminhos alternativos caso haja a necessidade de repetição do processo.

É relevante ainda pontuar a função formativa e função social da Avaliação Somativa, já que se diferem e são essenciais ao entendimento dela. Logo, sua função formativa reside em apontar dados que evidenciem a aquisição dos conhecimentos necessários para os níveis seguintes, enquanto sua função social informa se as exigências previstas foram atendidas, figurando como índice classificatório de atendimento aos programas de ensino-aprendizagem previstos.

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

Apesar de ser considerada um tipo de avaliação classificatória e de cunho puramente quantitativo, a Avaliação Somativa desempenha a função de integrar os dados colhidos com as demais avaliações e produzir um instrumento capaz de analisar a finalização de uma etapa do processo, a fim de rever ou consolidar as aprendizagens propostas. Neste sentido, o autor destaca ainda a necessidade de serem utilizadas as demais avaliações para que seja realizada a Avaliação Somativa indicando que deve haver um percurso avaliativo coerente e contínuo.

Por fim, apontaremos a Avaliação Formativa-reguladora, formulada por Silva (2004) e apresentada na obra “Avaliação na perspectiva formativa-reguladora”, evidenciando seus nortes, princípios e pressupostos. Poderíamos destacar que a Avaliação Formativa-reguladora também se preocupa com o processo e com o acompanhamento das

aprendizagens. Mas, neste tipo de avaliação, apontamos ao menos três eixos inovadores que ampliam a função da Avaliação da Aprendizagem na perspectiva de romper com a mensuração e a classificação: a autorregulação, o trato com a subjetividade e o contexto social.

Nesse sentido, para se aproximar de uma definição da Avaliação Formativa-reguladora faz-se necessário compreender ainda alguns fatores peculiares à sua estruturação, tais como: pressupostos e princípios norteadores. Assim, avaliar segundo pressupostos formativo-reguladores significa evidenciar a avaliação como parte integrante do processo educativo, como intencionalidade legítima de integrar as ações empreendidas na relação ensino-aprendizagem. Desta forma,

Avaliação Formativa-reguladora é um mecanismo integrativo e regulador da prática docente e das aprendizagens, ocupando um lugar mediador na ação educativa, sendo fonte de informações descritivas e interpretativas dos percursos e dos conteúdos de aprendizagens dos aprendentes e das situações didáticas e da relação entre ambos (SILVA, 2004, p. 58).

É pertinente destacar, dentre outros fatores, a regulação da ação docente enquanto parte da avaliação e o diálogo entre as esferas de sujeito, conteúdo, ensino-aprendizagem e avaliação. Essa relação é necessária para que se clarifiquem os pressupostos da Avaliação Formativa-reguladora, pois estes passam a levar em conta a dinamicidade e a interação destas esferas.

O primeiro pressuposto aponta a preocupação em compreender os percursos de aprendizagens construídos pelos estudantes, a fim de tirar o foco do produto da avaliação direcionando-o para o processo das aprendizagens. Nesse sentido, entender como pensam e agem os sujeitos mediante o ensino faz com que se possa atender às necessidades específicas de cada um, promovendo regulações da prática educativa de forma coerente com a necessidade individual e coletiva dos estudantes.

O segundo pressuposto evidencia a finalidade principal da avaliação no sentido de obter informações concretas sobre fatores que divergem no processo das aprendizagens, porém não são levados em conta apenas os conteúdos escolares, passam a ser constituintes deste processo elementos como a cultura, a afetividade e o contexto social destes sujeitos.

O último pressuposto lança um olhar para a padronização das práticas avaliativas negando sua eficácia, pois avaliações dessa natureza não conseguem dar conta de fatores

subsistentes à realidade educativa. Desta forma, a Avaliação Formativa-reguladora pressupõe que haja flexibilidade nas avaliações, já que elas são regidas pelas necessidades que emergem do contexto socioeducativo, dos conteúdos e objetivos curriculares, e das necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Este pressuposto nos direciona à caracterização explicitada por Gimeno-Sacristán (1998, p. 346), ao definir que a avaliação pode ser *informal e contínua*, visando proporcionar um clima de comunicação fluente no processo de ensino-aprendizagem. O autor evidencia ainda que “o fato de que o peso concedido aos procedimentos formais sobre os informais aumente à medida que se suba o nível educativo, nos sugere a imposição progressiva da pressão seletiva do sistema”.

Essa relação de disputa entre a *avaliação formal* e a *avaliação informal* se dá permeada e monitorada pelo que o autor denomina de *pressão seletiva* e que também adjetivamos como *reguladora*. Essa pressão se manifesta no crescente monitoramento da ação educativa através de inúmeras Avaliações de Sistema como já mencionamos ao longo desta tese. Propor estratégias de *avaliação informal e contínua* corrobora a criação de práticas avaliativas de fato formativas e comprometidas com uma *regulação dinâmica*.

Diante disto, se erguem os pilares para que ocorra uma avaliação realmente coerente e justa com o sujeito aprendente, desviando o foco da mensuração e da certificação, tornando a ação educativa um momento de formação integral do sujeito no sentido de revelar suas potencialidades humanas. Assim, se clarificam alguns aspectos fundamentais em direção a uma avaliação que rompe com a hierarquização, classificação, exclusão de sujeitos e conhecimentos.

Assim, se faz necessário, ainda, o entendimento de quem são os sujeitos e objetos da avaliação, para que se possa compreender a dinâmica empreendida na Avaliação Formativa-reguladora. Logo, numa perspectiva simplista de avaliação os sujeitos seriam os estudantes e o objeto seriam as aprendizagens. Todavia, essa concepção revela um direcionamento impositivo e excludente, já que ao longo dos anos a certificação através da avaliação selecionou os que alcançariam os graus mais altos de “instrução”. Este modelo de avaliação, como nos diz Zabala (1998), qualifica e seleciona aqueles que, desde pequenos, chegariam às universidades.

Por isso, conceber a Avaliação da Aprendizagem de maneira a construir um caminho mais amplo que a certificação e a seleção requer mudanças consideráveis no processo avaliativo. Daí a necessidade de direcionar o objeto da avaliação para o processo educativo onde o ensino se adequa às singularidades de cada aprendente, investindo nas

capacidades de cada estudante. Desta forma, os sujeitos passam a ser alunos e professores, bem como os demais envolvidos nas inter-relações empreendidas no espaço escolar. Assim, é possível empreender relações humanizantes e construtivas numa perspectiva de crescimento integral dos estudantes.

Ao evidenciar sujeitos e objetos da avaliação, é pertinente pontuar que, segundo Zabala (1998) e Silva (2004), não se mudam somente os instrumentos avaliativos, muda-se, principalmente, o que se pretende avaliar, uma vez que não mais se avalia somente o conteúdo que leva à admissão em universidades, mas prioritariamente os procedimentos, as atitudes e os conceitos que levem à consciência maior e à formação do sujeito crítico.

Este aspecto nos é caro uma vez que nosso objeto de pesquisa se preocupa em compreender como os conteúdos são validados pelas avaliações, nos direcionando para delimitar qual compreensão de conteúdo estamos aqui evidenciando e analisando. Para Gimeno-Sacristán (1998, p. 150) a compreensão do que é conteúdo é bastante difusa, ora por primar pela exacerbação da disciplinarização, ou ainda pelo controle excessivo do processo educacional. Nessa direção, o autor sinaliza que

O termo conteúdo nos é apresentado carregado de uma significação antes intelectualista e culturalista, própria da tradição dominante das instituições escolares nas quais foi forjado e utilizado. Ao mencioná-lo, pensamos em elementos de disciplinas, matérias, informações diversas e coisas assim. Por conteúdo se entenderam os resumos de cultura acadêmica que compunham os programas escolares parcelados em matérias e disciplinas diversas.

Essa compreensão bastante recorrente do que é conteúdo, logo do que é válido para ser ensinado na escola, carrega consigo as marcas da nossa herança colonial que gesta os processos educacionais formais sob a égide da *colonialidade do saber*. É nessa compreensão de conteúdo que vêm se assentando os projetos e processos reformistas contemporâneos, cuja compreensão de conteúdo se limita à ideia estática de seleção/resumo/depósito do conteúdo propedêutico no processo de ensino-aprendizagem, sendo este controlado pela avaliação.

Em outra direção, Gimeno-Sacristán (1998, p. 150) sugere uma compreensão ampliada de conteúdo, abrangendo um leque mais diverso de aprendizagens, cuja referência não se reduz à reprodução de informações, mas que, sobretudo, considera “os efeitos que derivam de determinadas atividades, que é preciso praticar para obter aprendizagens variadas”, logo, conteúdo, como um constructo complexo que engloba

todas as finalidades que a escolaridade possui frente às diversas aprendizagens que os estudantes exprimem nesse processo de escolarização.

Para Zabala (1998), essa última conceituação indica que o ensino, as aprendizagens e a avaliação se manifestam acerca de uma pluralidade de conteúdos, sugerindo uma tipologia para que possamos compreender quais os alcances pretendidos ao selecionar um tipo específico de conteúdo. Nessa direção, a tipologia adotada pelo autor aponta para quatro tipos de conteúdo: a) **factuais** (promovem o conhecimento de fatos, fenômenos, situações); b) **conceituais** (descrevem e caracterizam o significado de fatos, objetos, símbolos); c) **procedimentais** (indicam ordenações e regras indicativos de ações); e d) **atitudinais** (atendem à compreensão de atitudes, valores, normas).

Para Souza, J. (2009), os conteúdos pedagógicos são balizadores da educação, seja ela escolar ou não. Esses conteúdos são de três naturezas distintas, porém complementares. São elas: *educativa, instrumental e operativa*. Nessa direção, e para esta pesquisa, é importante frisar a necessidade de compreender os conteúdos presentes nos dados analisados, possibilitando delinear os entrelaçamentos entre conteúdos de naturezas distintas.

Assim, as entrevistas realizadas com as professoras nos forneceram *conteúdos educacionais*, o que implica dizer que estes

são constituídos pela compreensão, interpretação e explicação das contradições, ambiguidades, conflitividades e possibilidades do contexto histórico e cultural em que vivemos e, portanto, de nós próprios, dos outros, das instituições econômicas, políticas, governamentais e não governamentais, bem como das nossas relações com a natureza e entre nós (SOUZA, J., 2009, p. 86).

Ao compreender as falas das professoras imersas em suas vivências sociais, culturais, políticas, educacionais, entre tantas outras, foi possível evidenciar os conteúdos educacionais, uma vez que estes refletiram a forma como elas materializam e expressam as suas visões de mundo, e no caso do objeto desta pesquisa, como traduzem a relação entre os processos de Avaliação de Sistemas e da aprendizagem.

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação analisados, os classificamos como potenciais veiculadores de *conteúdos instrumentais*, uma vez que, os conteúdos mapeados nesses instrumentos se prestam ao que Souza, J. (2009, p. 86) delinea, apontando que esses conteúdos “são compostos pela aprendizagem do uso oficial

das linguagens verbais (escritas e orais) e das matemáticas, assim como pelo desenvolvimento das linguagens artísticas em suas diferentes manifestações”. Esses conteúdos possuem referentes balizadores que apontam em direção da compreensão de uma determinada área ou campo disciplinar, ou ainda, de uma organização estrutural hierárquica. São instrumentais não no sentido técnico da ideia de instrumento, mas em direção à ideia de profundidade, particularidade e singularidade de um conhecimento ou saber que produz seus significados na relação com sujeitos e contextos reais.

Outras nomenclaturas são atribuídas aos conteúdos dessa natureza, sendo também denominados de *conteúdos de aprendizagem* ou *conteúdos disciplinares* (ZABALA, 1998), ou ainda, *conteúdos de ensino* (GIMENO-SACRISTÁN, 1998), uma vez que se referem ao conjunto de elaborações teórico-práticas, socialmente ordenadas e classificadas como componentes de uma compreensão mais complexa de conhecimentos e saberes.

Nesta pesquisa adotamos a compreensão apresentada por Souza, J. (2009), por construir a ideia de conteúdo para além do conjunto de conceitos inerentes a campos disciplinares, entrelaçando esses conteúdos de função marcadamente instrumental aos processos intrínsecos de sua materialização e de suas assimilações por diferentes sujeitos.

É mister pontuar ainda que nos documentos legais analisados nesta pesquisa há ocorrência de conteúdos dessa natureza, porém de caráter muito mais operativo que instrumental. Desta forma, dos textos referentes à política nacional de Avaliação e de Educação do Campo foram mapeados e analisados como *conteúdos operativos*, que

são constituídos pelo desenvolvimento da capacidade de projetar intervenções sociais em diferentes âmbitos, do pessoal ao internacional, portanto pela aprendizagem da elaboração de planos, programas e projetos para encaminhar a solução dos problemas dos estudados nos conteúdos educativos e documentados pelos conteúdos instrumentais (SOUZA, J., 2009, p. 86-87).

É nessa direção que os documentos analisados são compostos por conteúdos direcionados ao atendimento de demandas político-sociais resultantes de contingências, sendo ainda indicativos de interlocução entre os demais conteúdos. Assim, compreendemos os *conteúdos operativos* como produto das tensões entre o

contexto social e as políticas de conhecimento que se pretendem ser minimamente homogêneas.

No entrelaçamento desses conteúdos residem as relações de disputas inerentes ao currículo. É nesse território que a avaliação ganha força de regulação e de validação, se materializando como arena fértil aos entrelaçamentos dos *conteúdos educativos, instrumentais e operacionais*.

A busca por práticas pedagógicas que compreendam o conteúdo para além de seu caráter instrumental necessita considerar a premissa de que a avaliação não tem em si um fim, apontando, sobretudo, um recomeço. Assim

Diferenciar a pedagogia não é simplesmente diversificar atividades, não é apenas adotar inúmeras situações de ensino, é tornar cada sequência didática significativa para os aprendentes. E ser significativa é dialogar com as necessidades de aprendizagem encontradas na heterogeneidade da sala de aula, tendo a intencionalidade de formar sujeitos críticos e participativos para a vivência social (SILVA, 2004, p. 35).

A centralidade nos conteúdos e na avaliação puramente quantitativa não é tida como algo em desuso, mesmo que, intrinsecamente, as práticas desse tipo são comuns a várias instituições de ensino apoiadas pela ação docente e pela fragmentação do currículo. O conhecimento compartimentado em disciplinas não acompanha a dinamicidade contextual, não se dispõe à reflexão, nem tão pouco leva em conta as individualidades dos sujeitos, pois a reprodução de saberes sem nexos ou sem significação real culmina em práticas de certificação, como já apontamos.

Outro aspecto a ser evidenciado diz respeito aos ecos que essas práticas produzem, sobretudo, quando além promover a compartimentalização do conhecimento, o valor das aprendizagens está preso a uma hierarquização. Nessa direção, as *hierarquias de excelência* criam e naturalizam o julgamento do valor das aprendizagens considerando que “os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

A criação das *hierarquias de excelência* atribui determinado valor aos conteúdos, de forma que, diante de um currículo que preze pela *colonialidade do saber*, conteúdos conceituais/instrumentais serão mais valorosos que os demais. Essa classificação além de estabelecer relações assimétricas entre conteúdos, disciplinas, áreas etc., valorizam, asseguram e hierarquizam a superioridade de certos grupos e de certos comportamentos.

A criação de *hierarquias de excelência* fomenta uma visão de educação escolar que vê o currículo e a avaliação como instrumentos de reprodução e controle de uma racionalidade única (ESTEBAN, 2010). Para justificar o processo de inferiorização e a justificação do fracasso escolar, se estabelecem *hierarquias de excelência* que funcionam como mecanismo perverso de exclusão, sendo também reflexo de um modelo excludente de escolarização.

Desta forma, a integração das áreas de conhecimento através do Currículo é uma das possibilidades de promover práticas de Avaliação da Aprendizagem significativas e transformadoras, potencializadoras da construção sócio-crítica dos envolvidos no processo, que possam romper com as hierarquias de excelência e que possam promover diálogos entre culturas, saberes e cosmovisões. Mas, sobretudo, como nos aponta Silva (2004, p. 42), “a redefinição da concepção e das práticas avaliativas requer também uma mudança na cultura escolar, mais precisamente, um rompimento com a cultura da mensuração”.

Assim, a Avaliação da Aprendizagem para que atenda às necessidades de ensino-aprendizagem, entre outros fatores, estaria intrinsecamente relacionada a um projeto arrojado de transformação conceitual, procedimental e atitudinal, para educandos e educadores. Não para que se forme um conceito unívoco, mas para que, sobretudo, se estabeleçam práticas coerentes à formação de sujeitos emancipados e críticos. Nessa direção é pertinente compreender ainda como se estruturam e se materializam as avaliações de sistema. A subseção a seguir tratará dessa temática.

5.1.1 Avaliação de Sistemas e as marcas de processos de regulação e de controle

São inúmeras as definições dadas à Avaliação e muito tem se discutido sobre suas finalidades e formas de execução. Essa polifonia nos exige uma delimitação quase sempre precisa do que estamos compreendendo como Avaliação e de que tipo de Avaliação estamos tratando. Essa exigência além de localizar as discussões que pretendemos empreender aponta também os limites que as análises de objetos imersos no campo da avaliação podem apresentar.

Para nosso estudo, torna-se imprescindível compreender como as avaliações externas foram/são pensadas como processos que, deliberadamente ou não, influenciam diretamente a forma como os conhecimentos são validados no cotidiano escolar. Nessa direção, destacamos que no Brasil a utilização da avaliação em larga escala, ou como

optamos chamar, avaliação externa, ganha espaço no final da década de 80, seguindo um fluxo de políticas educacionais voltadas para a reestruturação do capitalismo global. Segundo Pinto (2011, p. 25), a fome insaciável de acumulação do capital, teceu as

condições objetivas necessárias para a suplantação de um modelo econômico baseado na regulação da economia pelo Estado e sua consequente substituição por outro modelo econômico pautado pela transnacionalização da economia e da produção, pela revolução tecnológica, pelo fortalecimento e internacionalização dos sistemas financeiros e da subordinação do Estado aos interesses do capital financeiro transnacional.

Uma das saídas para reinvenção do capitalismo pós-crise ganha corpo no neoliberalismo enquanto força regulatória capaz de suprimir direitos sociais em virtude da acumulação do capital, sobretudo, a partir da redução da interferência do Estado na economia, gerando assim desdobramentos bastante profundos nas políticas sociais, dentre elas as políticas educacionais. O controle de áreas como a educação se funda no imperativo eminente de atender às necessidades mercantis, bem como de produzir um câmbio significativo na ideia de sujeitos políticos e de cidadãos, agora vistos pelo neoliberalismo como potenciais sujeitos econômicos e consumidores.

Segundo Silva (1999), o domínio do processo educativo tem ao menos duas funções caras ao modelo neoliberal, ao qual era urgente a reestruturação das relações sociais. Primeiramente por ser capaz de preparar a mão de obra adequada ao mercado de trabalho, sobretudo às novas relações de trabalho. E em segundo lugar, por seu potencial em disseminar as ideias do livre mercado e da livre iniciativa.

A educação, dentre outras áreas fundamentais para a manutenção da verticalização do poder, passa então a ser utilizada como mecanismo de regulação e controle de investimento em políticas públicas, principalmente como balizadora da distribuição de recursos segundo o modelo neoliberal de Estado Mínimo, leia-se, aproveitamento máximo com investimento mínimo. Nessa direção, Pinto (2011, p. 35) acrescenta que

A avaliação em larga escala utilizada como mecanismo de gestão das políticas educacionais e dos sistemas de ensino é constituída basicamente por dois modelos: o modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado e o modelo baseado no controle administrativo-burocrático. O primeiro divulga publicamente os resultados obtidos pela escola. O segundo cobra dos gestores a prestação de contas diretamente aos níveis hierárquicos do topo da administração do sistema de ensino.

As relações que a avaliação externa passa a sustentar inviabilizam o trato às questões pedagógicas e se desviam ainda mais da função ética da avaliação, de forma que os dados quantitativos obtidos através dela se tornam moeda de troca na prestação de contas à sociedade e à administração escolar. O controle necessário ao atendimento da lógica mercantil faz com que a avaliação privilegie aspectos bastante restritos em relação aos processos que ela se propõe avaliar, gerando também uma forte pressão entre o que se ensina e o que efetivamente se avalia. Nesta direção, reside a necessidade de propor, controlar e monitorar o currículo, sendo a avaliação a *pressão seletiva e reguladora* (GIMENO-SACRISTÁN, 1998) adotada para tal tarefa.

Para Bonamino e Sousa (2012, p. 375), a adoção de perspectivas universalistas de avaliação tensionaram os currículos escolares de tal forma que

na maioria dos países, e independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares, o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso.

O currículo ora condiciona a avaliação, ora é por ela condicionado e essa relação estreita comporta disputas de poder que desconsideram as nuances nas quais o processo de escolarização está imerso. O sentido dado ao currículo pela avaliação é reducionista à medida que restringe as aprendizagens ao atendimento de padrões de desempenho prescritos e delimitados sem considerar o contexto e o cotidiano escolar. Da mesma forma, o currículo exerce na avaliação a descaracterização de sua função holística e ética que se manifesta na geração de múltiplos sentidos e os relega ao lugar da quantificação de erros ou acertos com base nas prescrições curriculares.

É coerente apontar ainda que Bonamino e Sousa (2012) indicam a existência de ao menos três gerações de avaliações externas adotadas em nosso país. A primeira geração abarca as avaliações de cunho mais diagnóstico e sem repercussões diretas nas escolas e no currículo. A segunda geração realiza a divulgação dos resultados da avaliação tendo como público alvo os sujeitos escolares, pais e responsáveis. Esse segundo modelo é conhecido como processo de *responsabilização leve*, uma vez que se sustenta na ideia de que a divulgação dos resultados aos sujeitos interessados poderá gerar ajustes por parte deles no sentido de melhorar os resultados. Já o terceiro modelo, também conhecido como

processo de *responsabilização forte*, envolve mecanismos de recompensa ligados ao alcance de metas preestabelecidas.

Para Souza, L. (2009), esse último cenário se configura devido ao uso exacerbado da avaliação como regulação punitiva com a finalidade de manutenção e fortalecimentos do controle e da fiscalização estatal sob a prática pedagógica, bem como sob a prática docente. Em contrapartida, os discursos oficiais dos documentos que regulam essas avaliações se colocam como “um instrumento que permite perceber onde há deficiências e soluções para corrigi-las”. Contudo, a autora alerta que “se o objetivo é a aprendizagem do aluno, a melhor modalidade de avaliação é a pública e participativa. Se o objetivo é aumentar o controle do estado sobre o que se faz na escola, a avaliação externa cumpre-o bem” (SOUZA, L., 2009, p. 21).

A utilização desses três processos é atual e coexiste em diversos momentos da trajetória ainda em curso da avaliação externa em nosso país. A entrada no Brasil, bem como de outros países localizados nas periferias capitalistas, nessa agenda mundial de monitoramento do rendimento escolar se dá efetivamente no final da década de 80, aqui mais precisamente em 1988, quando é criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), que viria a criar as bases para as políticas das propostas de Avaliação de Sistemas que temos atualmente. A partir de 1991, o Ministério da Educação cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e, posteriormente, em 2005 começa a aplicar a Prova Brasil. Na esteira desse processo temos no ano de 2011 a existência de sistemas de avaliação em 15 estados brasileiros (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011).

Nessa direção reside a mescla entre as três gerações de avaliação apontadas por Bonamino e Sousa (2012), uma vez que a adoção da avaliação externa como processo de monitoramento se instalou na cultura escolar no Brasil, sendo atualmente parte integrante da agenda educacional, seja pelas avaliações de caráter nacional¹⁹, seja pelas avaliações aplicadas por sistemas próprios de monitoramento, como é o caso do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe).

O Saepe foi aplicado pela primeira vez no ano 2000 e voltou a ser realizado no ano de 2005, porém teve seus resultados disseminados apenas em 2007. Desde então passou

¹⁹ Como é o caso, por exemplo, da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA; Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, popularmente conhecida como Prova Brasil; Exame Nacional do Ensino Médio – Enem; Exame Nacional de Desempenho do Estudante - Enade.

a ser realizado anualmente e tem por objetivo compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (Idepe). As avaliações são produzidas com base em matrizes de referência²⁰ das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, e são aplicadas nas turmas de 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. O Saepe se localiza dentre as avaliações da terceira geração, ou seja, de *responsabilização forte*, pois se utiliza dos dados provenientes do resultado das avaliações para distribuição de incentivos financeiros às escolas e aos professores que alcançam as metas previstas, através do Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

Diversas são as críticas que consideram as avaliações de *responsabilização forte* como processos que tendem a acirrar o controle dos processos educacionais, fazendo com que cada vez mais a avaliação se esvazie de seu sentido dialógico e se aproxime de um mecanismo de puro monitoramento. É pertinente então frisar que

essa combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no domínio público, que explica os governos da nova direita, levou a um aumento considerável do controle sobre as escolas, pela introdução de currículos e exames nacionais, e, simultaneamente, promoveram a criação de mecanismos como a publicação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo (SOUZA, L., 2009, p. 20-21).

A pretensa organicidade que emana da adoção de processos de avaliação como estes podem estar a serviço da manutenção da hegemonia das relações de poder presentes na sociedade. E, em uma sociedade como a nossa, construída com base em relações marcadamente desiguais, processos de escolarização pautados pela lógica neoliberal reeditam a crueldade da segregação praticada sob diversas bandeiras, a exemplo: raça, gênero, território etc., agora sob da (in)validade dos conhecimentos deixados à margem do currículo e da avaliação.

Ao desconsiderar a dinamicidade e pluralidade dos contextos e cotidianos em que os sujeitos avaliados exercem suas práticas de vida, acabamos por fazer com que a avaliação externa se distancie cada vez mais do currículo que toma como cerne “construções coletivas e o respeito às singularidades locais e regionais. Isto quer dizer respeito às culturas dos sujeitos, conseqüentemente, à identidade curricular de cada contexto” (PEREIRA, 2006, p. 20).

²⁰ Segundo o site do Saepe, as matrizes de referência foram criadas com a participação de especialistas e professores/professoras da rede estadual de ensino.

Diante deste cenário é urgente pensar a relação entre currículo e avaliação como processos que extrapolam as ações de organização e gerenciamento do desempenho de estudantes e de instituições. As nuances dadas ao currículo e à avaliação refletem a ideologia e os valores orientadores da sociedade (DIAS SOBRINHO, 1996), bem como os caminhos que ela pretende percorrer.

Nesse sentido, a crescente cristalização dos processos de avaliação, sobretudo, com as eminentes reformas no cenário educacional, a tendência ao acirramento dos mecanismos de controle através da avaliação tende a desconsiderar as experiências acumuladas e refletir mais nitidamente ainda a segregação de conhecimentos-sujeitos-territórios não considerados hegemônicos. No que diz respeito às reformas em curso e ao forte investimento no convencimento de sua necessidade, frisamos que a avaliação, assim como o currículo, não pode ser vista como neutra, pois “ao contrário do que se percebe à primeira vista, não está restrita ao terreno pedagógico. Ela reflete orientações políticas dos governos e, muitas vezes, perde seu caráter de diagnóstico de situações a serem aperfeiçoadas, para tornar-se instrumento de controle do Estado” (SOUZA, L., 2009, p. 20).

Apesar de se tratar de análise feita há alguns anos, Souza, L. (2009) traz um alerta bastante atual, que nos ajuda a compreender como o desejo pela implantação de um currículo e uma avaliação nacional se adequam aos processos de realinhamento da sociedade brasileira em direção à manutenção das elites econômicas e aumento do poder de controle sobre as hierarquias sociais, tornando mais latentes os rearranjos neoliberais e neoconservadores.

Os riscos da adoção da avaliação externa como forma única de compreender as lacunas e os êxitos do processo de escolarização ganham corpo nos desvios e alinhamentos resultantes da busca desenfreada por resultados. A avaliação passa ser traduzida na escola como um conflito de culturas (GUERRA, 2007): *cultura do resultado* (busca-se conseguir o melhor resultado com o menor esforço); *cultura do êxito* (o objetivo é ter êxito, não necessariamente, aprendizagem); *cultura da objetividade* (exacerbação do treinamento com foco nos objetivos); *cultura do evidente* (somente aquilo que será avaliado é relevante). Ao se debruçar sobre a busca frenética por resultados, a avaliação abandona seu objeto primordial: as aprendizagens, ou ainda como acresce Pereira (2006), perde-se espaço na luta pela formação cidadã, por uma vida digna e por justiça social.

Diante do exposto, compreender como os processos de avaliação fazem circular os conhecimentos presentes no cotidiano escolar torna-se fundamental para entender como o currículo e a avaliação vêm produzindo a validação dos conhecimentos, bem como acentuando desigualdades e exclusão destes. Esta pesquisa se dedica a pensar as disputas pelo poder de selecionar, praticar e validar o currículo, enquanto uma luta justa entre os diferentes sujeitos que dão vida a ele, e nessa direção, a avaliação poderá ser elemento fundamental para redimensionar as compreensões que temos do alcance e das finalidades do processo de escolarização.

Na próxima subseção trataremos das teorias curriculares e seus desdobramentos em direção à compreensão da relação entre sujeitos, territórios e conhecimentos como forma de compreender a partir das contribuições destas distintas teorias como se manifestam os elementos por nós estudados neste estudo.

5.2 Teorias Curriculares: como se constituem os sujeitos, territórios e conhecimentos desde a perspectiva tradicional à perspectiva pós-crítica

O campo conceitual do Currículo, bem como o da Avaliação Educacional, possui relações bastante estreitas com a delimitação dos lugares e sujeitos de referência que pensam e executam o projeto de educação, logo também de sociedade, que se pretenda disseminar. As estreitas relações de disputa pelo poder de dizer sobre o Currículo e sobre a avaliação encontram força na ideia de que existe um saber de referência. Ao observarmos a *corpo, ego e geopolítica do conhecimento* (GROSGUÉL, 2010), já anunciamos que esses vinculam-se a sujeitos, territórios e epistemes não neutras e nem tampouco desinteressadas.

É mister então compreender que o que se entende por currículo irá ser diretamente afetado pela ideia que se tem de seus alcances em âmbito educacional, mas também em âmbito político, econômico, social e cultural. Desta forma, o conceito de Currículo apresenta-se como conceito fluído, mas que apresenta certos consensos ainda que temporários.

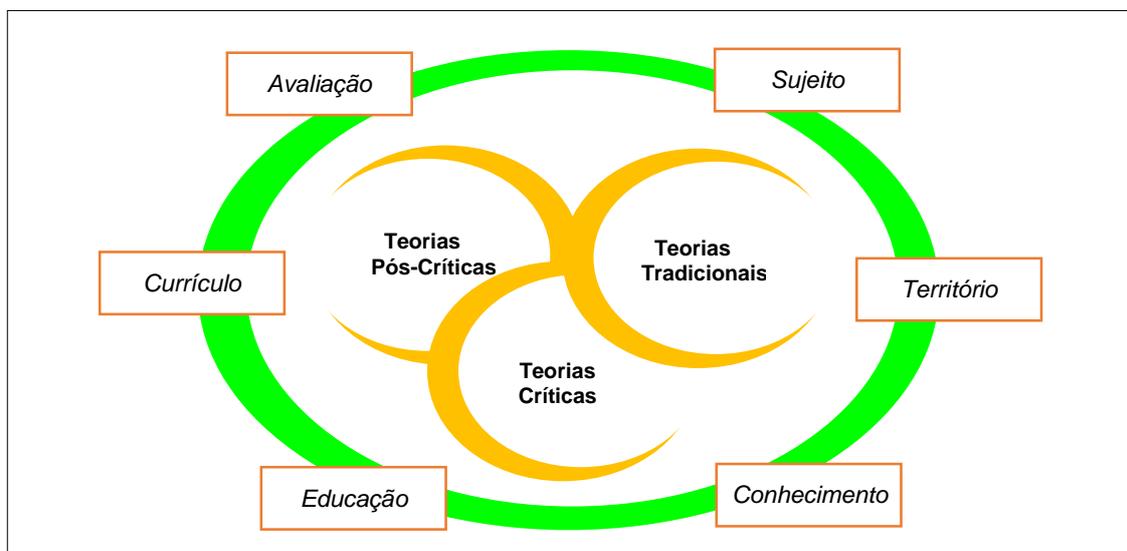
Os escritos sobre Currículo investem em sistematizações que apontam as transições entre perspectivas e modelos que foram se constituindo e se modificando ao longo dos anos. Para Silva, T. (2010), essa evolução dos estudos sobre Currículo produz delimitações que apontam as especificidades das teorias curriculares. Para o

autor, as teorias curriculares desvelam, descrevem e explicam como o Currículo se constituiu/constitui de acordo com as contingências ao qual vai sendo submetido.

As teorias curriculares passam então a sistematizar e compilar os estudos acerca do Currículo, apontando que esse campo conceitual se constitui de duas dimensões: “institucional, que se situa no plano da organização social, política e escolar; didática, que ocorre ao nível dos eventos curriculares em sala de aula” (PACHECO, 2005, p. 24). Essa delimitação nos é cara para a compreensão das inter-relações que permeiam o Currículo, a Avaliação e os conhecimentos campesinos, evidenciando os sujeitos, lugares e epistemes que circulam tanto na dimensão institucional, quanto na dimensão didática do Currículo e da Avaliação.

De acordo com Silva, T. (2010), as teorias curriculares compreendem ao menos três grupos: a) *Teorias Tradicionais* – teorias de aceitação; c) *Teorias Críticas* – teorias de contestação; e c) *Teorias Pós-Críticas* – teorias de proposição. Para esta tese é pertinente tecer duas notas sobre as teorias curriculares: 1) não compreendemos a delimitação das teorias como a independência de relação entre elas. Não há separação para além da descrição didática dos grupos de teorias, uma vez que elas coexistem e se inter-relacionam; 2) tomamos a caracterização das teorias para compreender conceitos específicos de nossa pesquisa no esforço de perceber as possíveis variações destes conceitos de acordo com a proposição teórica. Nessa direção nos dedicamos a apresentar a síntese proposta na figura a seguir.

Figura 12 – Temáticas analisadas nas Teorias Curriculares



Diagramação: Denise Torres

As temáticas elencadas possuem conexões íntimas com o objeto desta pesquisa, por isso compreender como elas são tratadas em cada teoria curricular nos oferece elementos para subsidiar as futuras análises de nossos dados empíricos. Para compor as descrições das temáticas em cada teoria fizemos uso da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), assim como do modelo de composição de uma teoria curricular apresentado por Gimeno-Sacristán (2000). Essa articulação nos possibilitou a compreensão dos estruturantes de cada temática, bem como subsidiou a organização e interpretação das teorias para além de sua mera repetição.

No caso das temáticas por nós utilizadas, vale salientar que, como afirma Gimeno-Sacristán (2000, p. 37), “a dinâmica curricular não se produz no vazio, mas envolta no campo político e cultural geral, do qual se costuma tomar argumentos, contribuições pretensamente científicas, valores, etc.”. Desta forma, para nossa pesquisa é pertinente compreender como os enredos de cada teoria curricular pensaram e justificaram suas opções filosóficas, políticas, culturais, epistemológicas e pedagógicas, veiculando as “verdades” sobre os sujeitos, territórios e conhecimentos campesinos.

5.2.1 Teorias Tradicionais do Currículo: o enredo da segregação validado pela exacerbação da racionalidade

As representações que o Currículo assume estão atreladas a diversas influências, sejam elas filosóficas, políticas, culturais, epistemológicas, entre outras. Essa vinculação irá delimitar as nuances que o Currículo expressa, bem como as opções que ele carrega. Para Silva, T. (2010), o Currículo é sempre resultado de uma escolha, por esse motivo não há como apontar uma ou outra definição de Currículo sem que nos remetamos às escolhas que ele representa.

Nessa direção, o ponto de partida para a categorização das teorias curriculares irá considerar que

nos anos 1910, na psicologia, o comportamentalismo, e na administração, o taylorismo, ganham destaque na sociedade americana que se industrializa. As demandas pela escolarização aumentam, como forma de fazer face à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

As pressões econômicas acabaram por ir moldando e conformando o Currículo ao atendimento das demandas que o frenético processo de industrialização criou. Assim, o Currículo passa a ser pensado pela primeira vez com a finalidade de ajustar a educação ao atendimento das demandas socioeconômicas, bem como garantir a racionalização dos recursos para tal empreitada.

Nessa direção, as teorias curriculares que surgem nesse cenário e com essas finalidades são classificadas como *Teorias Tradicionais* que, segundo Silva, T. (2010), agrupam as teorias curriculares de conformação, funcionando como mantenedoras dos padrões de excelência educacional. Para Gimeno-Sacristán (2000), essas teorias irão ganhar corpo com a exacerbação da racionalidade em todos os processos educativos, ganhando contornos principalmente na regulação da gestão, da prática docente e dos processos avaliativos, tendo no modelo de avaliação por objetivos, de Ralph Tyler, sua maior expressividade. Lopes e Macedo (2011) acrescentam ainda que essas teorias curriculares veem o Currículo como instrumento de controle social.

No âmbito dessas teorias, os *sujeitos* são compreendidos em três dimensões: o sujeito que pensa o Currículo, o sujeito que executa o Currículo e o sujeito que consome e reproduz o Currículo. Essa classificação recebe contornos hierárquicos baseados na exacerbação do academicismo e do eficientismo dos processos educacionais, culminando na separação entre os que pensam o Currículo (os especialistas) e os que executam o Currículo (os professores). Essa postura assevera o tratamento do “sujeito que aprende como receptor passivo que aceita e acumula informação” (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002, p. 31).

A delimitação das tarefas atribuídas a esses sujeitos teve sua sistematização mais conhecida nos estudos de Bobbitt (1918), que descreveu como o formulador do Currículo deveria proceder para garantir que se fizesse cumprir a principal tarefa do Currículo escolar, ou seja, formar sujeitos economicamente ativos. Nessa direção, a tarefa dos especialistas consistia em organizar e ordenar o processo de treinamento para alcance dos objetivos, baseando-se em tarefas que aperfeiçoassem a capacidade dos sujeitos de resolver problemas de ordem prática (LOPES; MACEDO, 2011).

Nessa direção,

olham-se os estudantes, suas produções, suas perguntas, seus projetos sem neles reconhecer conhecimentos válidos. Os conhecimentos em sua diferença são postos à margem do processo

de escolarização, cuja centralidade está no desempenho: produção passível de ser nomeada, localizada, hierarquizada e controlada. Os sujeitos são chamados à escola e nelas se encontram com práticas que frequentemente negam suas diferenças, reduzem a alteridade à mímica, enfatizam a normalização e celebram a diversidade, instituindo discursos em que o outro perde o direito de narrar-se (ESTEBAN, 2010, p. 51).

No caso dos sujeitos camponeses, assinalamos ainda que essa exclusão foi ainda mais perversa, pois além de não serem considerados como referentes para pensar o Currículo, não são inclusos sequer no processo educacional, pois a escola não é pensada para o campo, é pensada para a cidade, para os sujeitos dela e pelos sujeitos urbanos.

É nos estudos de Silva, T. (2010) que as *Teorias Tradicionais* são chamadas de teorias de conformação, uma vez que se empenham em manter a distinção entre os sujeitos, territórios e epistemes de referência. Ao determinar os sujeitos de referência para se pensar e executar o Currículo escolar, as *Teorias Tradicionais* acabam por apagar as experiências sociais de outros coletivos que não os de referência. Para Arroyo (2011, p. 118),

os desenhos curriculares e o material didático avançaram na incorporação dos saberes científicos, tecnológicos. Há maior densidade de conhecimentos, exige-se maior domínio de noções, concepções, teorias, leis. Entretanto, esses avanços vêm significando menor densidade de experiências sociais nos Currículos, nas lições e avaliações de educação básica e de formação docente.

Nas *Teorias Tradicionais*, os sujeitos são considerados sempre como objetos que podem ser moldados e acomodados nos padrões necessários para manutenção da normatividade desejável. Ao serem pensados como objetos, os sujeitos do campo, das periferias, as mulheres, os povos indígenas, os negros, os não-cristãos etc., são sempre considerados como não produtores de conhecimentos. Seus modos de vida não são considerados, porém deles é exigido que reproduzam os modelos de excelência. O Currículo então serve para urbanizar, embranquecer, masculinizar, dentre tantas outras funções de conformação do status daqueles que produzem, disseminam e validam seus próprios modelos de afirmação e exploração do outro.

O Currículo, a educação, as escolas, a avaliação, a formação dos professores, o processo de escolarização como um todo foi pensado no e para os territórios urbanos, reproduzindo o *racismo epistêmico* e também o *racismo territorial*, instituindo

os sujeitos e os lugares ao qual a produção de conhecimento poderia se vincular. Essa concepção estabelece enquanto sujeito epistêmico o homem branco/patriarcal/urbano/cristão/moderno/colonial, ou seja, o sujeito da cidade que, ao pensar o Currículo, o pensa definindo quem são os sujeitos de referência e que modelos de sujeito serão afirmados e negados.

Ao considerar apenas o saber científico como referente para pensar o processo educacional, as *Teorias Tradicionais* acabam por sitiar e restringir os territórios de produção de conhecimento aos espaços acadêmicos. É pertinente acrescentar ainda que, como nos aponta Grosfoguel (2010), os *locus* de enunciação de verdades tidas como universais situaram-se por muito tempo no norte global, em seus templos acadêmicos, funcionando como produtores de ciências para serem consumidas pelo “resto do mundo”.

A exacerbação da geolocalização de referência situou os demais territórios e sujeitos às margens das reflexões epistemológicas, utilizando-se da falácia da neutralidade científica como justificção para disseminação e aceitação desse modelo de produção/consumo de conhecimento. Essa pseudoneutralidade acabou por sustentar os discursos recorrentes nas *Teorias Tradicionais* do Currículo, em que “en el sentido epistémico del sujeto de enunciación sin rostro ni localización espacio-temporal, el de la ego-política del conocimiento, ha continuado, hasta nuestros días, con el punto cero de las ciencias occidentales” (GROSFOGUEL, 2007, p. 65).

A necessidade de estabelecer os sujeitos e os lugares de referência para pensar o Currículo atrelou-se à ideia de que o conhecimento verdadeiro não beneficia sujeitos ou territórios, pois ele é universal, racional e desinteressado. Todavia, a ocultação dos sujeitos, territórios e epistemes acabou por funcionar como o mecanismo necessário à distinção valorativa que estabeleceu a validade daqueles e daquilo que circula no Currículo escolar.

O valor atribuído ao conhecimento, ou melhor, ao que passou a ser considerado como conhecimento de referência para compor os Currículos escolares, destituiu dos demais sujeitos e territórios o valor da experiência humana. Fomenta-se então a distinção entre conhecimento e experiência, fazendo com que

essa polarização entre conhecimento e experiência passe a operar como padrão de hierarquização de saberes e, sobretudo, de experiências e de coletivos sociais e profissionais. Nessa hierarquia se supõe que os coletivos superiores produzem experiências e conhecimentos nobres, enquanto os coletivos inferiores, atolados nas

vivências do trabalho e da sobrevivência produzem saberes comuns (ARROYO, 2011, p. 116).

Essa distinção passou a operar como direcionamento para ordenação do Currículo de referência para a escolarização formal, estabelecendo os processos educacionais que melhor se adequariam à disseminação desses conhecimentos universais, ordenados seguindo *hierarquias de excelência*, mesmo que estes pouco se aproximassem da cultura e das cosmovisões de seus principais consumidores, por isso em sua maioria representando hierarquias arbitrárias. Por essa natureza universalista e por seu desejo de controle, as *Teorias Tradicionais* enfatizam “o caráter prescritivo do Currículo, visto como um planejamento das atividades da escola, realizado segundo critérios objetivos e científicos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26).

Essa afirmativa ganha realce junto aos estudos de Bobbitt (1918, p. 43) que à época compreendia que

o currículo pode, portanto, ser definido de duas maneiras: 1) é toda a gama de experiências, diretas e indiretas, manifestas nas capacidades do indivíduo; ou 2) é a série de experiências de treinamento conscientemente dirigidas que as escolas utilizam para completar e aperfeiçoar o processo.

O autor coloca em evidência a função seletiva do Currículo, indicando que ele se manifesta como espaço de confluência de conhecimentos, entretanto atribui à escola a tarefa de treinamento e aperfeiçoamento dos modelos de referência, incluindo o Currículo escolar em processos de normalização e justificação da racionalidade científica vigente.

No caso dos conhecimentos das experiências produzidas pelos povos e nos territórios camponeses, predominou o desperdício das suas cosmovisões e epistemes, culminando na exacerbação e veiculação apenas de conhecimentos científicos de referência, quando a eles essa escolarização foi ofertada. A *racionalização* serviu ainda para produzir os modelos de fracasso e de sucesso, e nessa direção frisamos que

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

O Currículo pensado para a escola do campo acabou conformando os mecanismos necessários para justificar e certificar o fracasso daqueles sujeitos. Assim, dissemina-se a ideia de que para viver e trabalhar no campo se faz necessária uma educação instrumental, a qual se materializou em processos de escolarização elementar. A educação ofertada nos territórios campestinos assentou-se no *Paradigma da Educação Rural* (TORRES, 2013), cuja finalidade principal era homogeneização dos processos educacionais visando ao atendimento das demandas produtivas da época. Ao defender uma educação que fixasse o homem ao campo, a Educação Rural acaba por expressar as pretensas preocupações educacionais da época. Todavia,

as iniciativas governamentais desenvolvidas nas primeiras décadas do século XX, voltadas para a educação rural, não demonstravam uma tomada de consciência por parte do governo e de setores da sociedade urbanizada, mas refletiam uma visão interesseira da parte da população brasileira aliada às exigências das inovações tecnológicas que mobilizavam o empresariado rural e urbano (REIS, 2011, p. 49).

A Educação Rural ofertada aos povos do campo se caracterizava por ser uma “educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos” (CALDART, 2002, p. 19). Tal posicionamento era necessário para garantir que os padrões de segregação não se alterassem, muito menos a distinção racional e racial que ela necessitava para se manter. Nesse sentido, fez-se necessário um Currículo centrado na ideia de desenvolvimento e de técnica, marcadamente instrumental, elementar, mecânico e burocrático. O Currículo para atender esse tipo de educação representa

algo de muito planejado e que será implementado na base do cumprimento das intenções previstas, constituindo os objetivos, que expressam a antecipação de resultado, e os conteúdos a ensinar os aspectos fundamentais para a sua definição (PACHECO, 2005, p. 30).

Esse aprisionamento do Currículo aos moldes de uma educação descontextualizada encontra foro na necessidade de controle do processo educacional. Gimeno-Sacristán (2000, p. 46) acresce ainda que essa “tecnocracia dominante no mundo educativo prioriza este tratamento que evita em suas coordenadas o discurso filosófico, político, social e até pedagógico sobre o Currículo”. *A corpo, a ego e a geopolítica do conhecimento* alojam-se no Currículo com no mínimo duas funções: a) garantir que os sujeitos e lugares de enunciação sejam mantidos; e

b) justificar o fracasso escolar dos sujeitos que não pertencem aos grupos de excelência.

As referências normativas da ideia de racionalidade técnica e de racionalidade científica irão reverberar diretamente nas ideias de avaliação que se pretendeu disseminar para atender a esse modelo de currículo escolar. Nessa direção, os princípios do Currículo e da Avaliação Educacional levaram em conta

A técnica do método científico que atualmente vem sendo desenvolvida tem sido importante para a educação. Laboratórios experimentais e escolas estão descobrindo métodos precisos de medir e avaliar diferentes tipos de processo educativo. Agências ligadas à métrica na educação estão descobrindo métodos científicos de análise de resultados, para diagnosticar situações específicas, propor remédios de prescrição. O método científico está sendo aplicado ao campo orçamentário, do custo-criança, de sistemas de classificação e de promoção (BOBBITT, 1918, p. 41).

A ideia de mensuração, ordenação, gerenciamento e regulação perpassam o delineamento dos caminhos e alcances que a avaliação deve ter para atender ao Currículo pensado por Bobbitt. Nessa direção, é pertinente frisarmos também que “perde-se de vista a dimensão histórica, social e cultural do Currículo, para convertê-lo num objeto gerenciável. A teoria do mesmo passa a ser um instrumento da racionalidade e da melhoria da gestão” (GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p. 46). Para essa concepção de Currículo há que produzir uma concepção de avaliação que otimize a gestão dos processos educacionais.

Essa concepção irá apostar numa proposta de Avaliação que estabelece “vínculos estreitos entre Currículo e avaliação, propondo que eficiência da implementação dos Currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Ao investir no controle e na *regulação-classificatória* como tarefas primordiais da avaliação, criam-se os procedimentos para explicar o funcionamento dessa lógica, de forma que

o Currículo estruturado em torno de objetivos de *conduta* oferece uma visão instrumental do conhecimento. Ele encontra na *racionalidade técnica*, entendida como modo de objetivação de todos os fenômenos – sejam culturais e sociais, materiais ou simbólicos, físicos ou mentais –, a sua forma de raciocinar e de explicar (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002, p. 31).

O cumprimento, leia-se aprisionamento, dos objetivos expressos no Currículo passa a ser tarefa da avaliação, que, por sua vez, concentra-se no acompanhamento do alcance dos objetivos delineados pelo Currículo. A avaliação passa a funcionar como forma de manter o padrão de monitoramento de valores e comportamentos oriundos dos processos educacionais.

A avaliação das aprendizagens no âmbito das *Teorias Tradicionais* do Currículo se expressam em práticas notoriamente classificatórias, que buscam mensurar e controlar as práticas educativas. A exacerbação desse caráter excludente da avaliação acaba por configurar o que Luckesi (2011) denomina de *controle de condutas*, ou seja, o controle excessivo dos fatores que influem no alcance dos objetivos traçados pelo programa. A repetição do modelo de referência configura então a repetição da conduta desejável, logo também o êxito escolar. Desta forma, “o fracasso escolar se constitui como estímulo à reprodução, com o reconhecimento de uma única racionalidade e com a subalternização do conhecimento vinculado à produção da diferença cultural” (ESTEBAN, 2010, p. 47).

No caso da escolarização ofertada aos povos camponeses, o enredo da racionalidade e da pretensa universalização da verdade científica acabou por justificar a adoção de um Currículo descontextualizado e de uma avaliação sancionadora do fracasso desses sujeitos. Ou como aponta Mandela na epígrafe dessa seção, a escolarização ofertada aos povos do campo utilizou uma linguagem racional, que “entra na cabeça”, pretendendo fixar na mente desses sujeitos o modo de vida que deveria ser repetido. Porém, as *Teorias Tradicionais* apontam que o Currículo não se utilizou da linguagem desses sujeitos, “não alcançou seus corações”, nem suas práticas, muito menos suas formas de produzir sentido para a vida. Os questionamentos a esse intenso processo de silenciamento e subalternização expressos no currículo deram corpo ao que os teóricos denominam como Teorias Críticas do Currículo.

5.2.2 Teorias Críticas do Currículo: os sujeitos racializados denunciam a exclusão e o silenciamento de suas cosmovisões

O segundo grupo de teorias que nos propomos a analisar e descrever são as *Teorias Críticas* do Currículo, também denominadas por Silva, T. (2010) como teorias de contestação. Os teóricos que realizam essas sistematizações acerca das teorias

curriculares irão situar os marcos históricos das *Teorias Críticas* do Currículo na efervescência das mudanças ocorridas nos Estados Unidos e na Europa na década de 60 (SILVA, T., 2010; LOPES; MACEDO, 2011; PACHECO, 2005).

A tônica dos estudos desenvolvidos no bojo das Teorias Críticas é a denúncia da condição dos grupos subalternizados. A efervescência desse período atrelada às discussões do pensamento marxista e da Escola de Frankfurt corroboram a forte crítica ao pensamento veiculado pelas Teorias tradicionais. É diante deste cenário que na década de 70 ganham expressividade o Movimento de *Reconceptualização do Currículo* e o Movimento da *Nova Sociologia da Educação*.

Na América do Norte, o movimento de *Reconceptualização do Currículo* ganha destaque em 1973, a partir da realização da I Conferência sobre currículo, realizada na Universidade de Rochester, coordenada por William Pinar. Esse movimento colocaria em cheque os princípios das *Teorias Tradicionais*, denunciando seu caráter excessivamente técnico e excludente, apostando em análises mais próximas das teorias sociais, dentre elas, a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt.

Na Europa, a Nova Sociologia da Educação (NSE) requeria das teorias curriculares a inserção das influências sócio-históricas na construção e materialização dos Currículos escolares. Para Silva, T. (2010, p. 30) as tensões provocadas pelas reivindicações desses grupos acabam por “colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As *Teorias Críticas* desconfiam do *status quo* criado pelas *Teorias Tradicionais*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”. Assim, a NSE se dedicou a compreender quais as aproximações entre a seleção e organização do conhecimento e dos conteúdos escolares com a ordenação social da economia.

Nessa direção, vários teóricos são marcos para a reflexão pretendida pelas *Teorias Críticas* do Currículo (SILVA, T., 2010; LOPES; MACEDO, 2011). Dentre eles podemos destacar os estudos de Paulo Freire, com destaque para *Pedagogia do Oprimido* (1970), em que denuncia as relações assimétricas entre opressor e oprimido, sustentadas pela educação bancária, pela hierarquização dos conteúdos no Currículo e pela exacerbação da cosmovisão do opressor em detrimento das cosmovisões dos oprimidos.

Os estudos de Louis Althusser, *Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado* (1980), apresentam os elementos condicionantes da função ideológica da educação

no sentido de manter a ordenação entre subordinados e líderes, tendo no Currículo um aliado para disseminar essa lógica.

A obra *Reprodução* (1970), de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, denuncia a *violência simbólica* que intenta reproduzir um *habitus* capaz de sustentar a divisão de classes presente na sociedade, reproduzindo tal ordenação na escola.

Ao mesmo passo, Michael Apple irá construir sua denúncia na obra *Ideologia e Currículo* (1979), apresentando os elementos que constituem a estreita ligação entre o Currículo e o atendimento aos interesses econômicos das classes dominantes, enfatizando que ao recorrer ao campo da ideologia como força motriz do processo de escolarização, o Currículo naturaliza a hegemonia ideológica de determinados grupos sociais, hegemonia esta que é também cultural, social e economicamente interessada.

Com a obra *Teoria crítica e resistência em Educação: para além das teorias de reprodução* (1986), Henry Giroux denuncia que a eficiência da racionalidade técnica registra seu maior êxito na exclusão do caráter histórico, ético, político, social e cultural das ações humanas. O Currículo funciona então como uma política cultural, capaz de subsidiar a naturalização e aceitação das desigualdades sociais.

Estes, dentre outros estudos²¹, apontam como convergência as principais denúncias que as *Teorias Críticas* suscitaram, avançando em direção a uma compreensão do Currículo como campo de conflitos entre distintos grupos com distintos interesses, de forma a evidenciar que as Teorias Tradicionais ao pensarem a educação para as massas localizam os seus destinatários num plano da execução de um Currículo bastante planejado, como é o caso da tônica da prática docente ao colocar os alunos no plano da absorção e repetição dos conhecimentos, culturas e modos de vida circulantes no Currículo.

À parte essa relação mecânica de execução-validação do Currículo, as *Teorias Críticas* colocam em evidência a necessidade de compreender os mecanismos de conformação desses sujeitos e indagam o Currículo acerca da inserção das experiências sociais que extrapolam a métrica do “saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34). Essas indagações ganham espaço ao tomarem como referentes as

²¹ Dentre tantos outros autores, destacamos ainda como referências para as Teorias Críticas os estudos de William Pinar, Michael Young e Basil Bernstein.

proposições da epistemologia genética desenvolvida por Piaget e têm em comum a sua oposição ao positivismo. A visão que oferecem do conhecimento é prática e situada, concretizando seu modo de compreender e de explicar na racionalidade prática e crítica. Nela se reconhece a participação ativa dos sujeitos em sua construção, pois quem aprende participa ativamente da aquisição e da expressão do saber (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002, p. 32).

As denúncias dos processos de exclusão aos quais estudantes eram submetidos sugerem a compreensão de como as aprendizagens acontecem, bem como qual é a natureza dessas aprendizagens. Atrela-se a essas denúncias uma ampla teorização sobre as estruturas sociais de dominação que não trouxeram à tona as resistências individuais ou ainda de grupos bastante específicos para a discussão sobre Currículo. Nesse sentido, percebia-se que os estudos das *Teorias Críticas* passam a

desenvolver análises que levassem em conta as formas pelas quais estudantes e docentes desenvolvem, através de processo de negociação, seus próprios significados sobre o conhecimento, o Currículo e a vida educacional em geral. O que estava em jogo, na perspectiva dessas análises era a construção social desses significados pelos próprios agentes no espaço da escola (SILVA, T., 2010, p. 53).

É incontestável o avanço que a teorização crítica faz em relação à teorização tradicional no tocante às concepções, aos papéis e à localização dos sujeitos, uma vez que estes passam de fato a serem considerados como parte do processo de escolarização. Os sujeitos, alunos e professores são trazidos ao centro dos processos de escolarização, a eles são atribuídas as condições de análise de tais processos, e ainda se projeta uma vinculação estreita entre a prática docente e a possibilidade de ruptura com a racionalidade técnica, pois os professores seriam responsáveis por ajustar a prática curricular tendo por objetivo compreender como os conhecimentos que circulam no Currículo escolar foram construídos socialmente.

Assim, a ideia de controle marcadamente parte das Teorias Tradicionais, são alvo das *Teorias Críticas*, evidenciando o aprisionamento do Currículo ao cercear de alunos e professores a autonomia de praticá-lo. Logo,

é pouco crível que os professores possam contribuir para estabelecer metodologias criadoras que emancipem os alunos quando estes estão sob um tipo de prática altamente controlada. É preciso partir de um certo isomorfismo, necessário entre condições de desenvolvimento

profissional do docente e condições de desenvolvimento dos alunos nas situações escolares planejadas, em certa medida, pelos professores (GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p. 48).

Surgem então as denúncias relacionadas ao controle da prática docente pelas instâncias normativas do Currículo, leia-se também, pela avaliação, o que reverberaria novamente no fatalismo e na justificação das desigualdades sociais como se estas fossem desigualdades coletivas, não considerando que elas são também particulares. Ao denunciar o controle excessivo da prática, as *Teorias Críticas* evidenciam a negligência que se instaura na escolarização que nega os contextos em que o Currículo se manifesta, ainda que essa tarefa recorra a novas generalizações.

Não podemos deixar de frisar que a definição de conhecimento trazida pelas *Teorias Críticas* aponta que “o conhecimento corporificado no Currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder” (SILVA, T., 2010, p. 147) e mesmo validando a ideia de conhecimento adotada pelos modelos dominantes de escolarização, se amplia em direção a um conhecimento dialético e temporal (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002). A tarefa de romper com a racionalidade técnica se efetiva na ruptura com a ideia de segregação entre conhecimento e experiência. Nessa direção, Freire (1996) situa o conhecimento como atividade humana direcionada e intencionada para conhecer o mundo, para a vida. Essa compreensão de conhecimento é um dos avanços mais relevantes da teorização crítica do Currículo.

Diante destas mudanças na forma de conceber os sujeitos, territórios e o conhecimento, a tarefa da educação também ganha outros contornos. Ao compreender o Currículo como um “projeto de escolarização que reflete a concepção de conhecimento e a função cultural da escola” (PACHECO, 2005, p. 61), a educação é posta em evidência com um projeto intencionado, com ligações e manifestações bastante funcionais às suas aspirações culturais, sociais, políticas, ideológicas, epistêmicas e econômicas. Cabe à educação a tarefa de “ajudar a quem aprende a desenvolver reflexivamente um conjunto de *modos de pensamento* ou *modos de aprendizagem* dos conteúdos que são valiosos na sociedade” (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002, p. 32).

Ao conceberem a ligação entre os sujeitos, suas cosmovisões e o território epistêmico, passam a considerar a pertinência da inclusão dos conhecimentos por eles produzidos nos processos educacionais, lutam pelo direito à condição epistêmica, pela inclusão de suas narrativas nos enredos escolares. Rompem com a ideia

naturalizada pelo Currículo tradicional de que a “organização capitalista da sociedade é boa e desejável” (SILVA, T., 2010, p. 148). Anseiam por serem narradores de suas próprias histórias e, mesmo não conseguindo subverter a lógica de negação, silenciamento e subjugação, denunciam e tensionam as práticas descontextualizadas e excludentes às quais foram submetidos.

As definições de Currículo dentro das *Teorias Críticas* irão apresentar os contornos dessas demandas reivindicatórias. O Currículo é resultado de disputas e as suas definições retratam as lutas populares por conhecimentos e pelos espaços do conhecimento (ARROYO, 2012), lutas estas que não brotaram das teorizações críticas ou de qualquer demarcação estritamente conceitual e temporal, mas que no bojo dessas teorias passam a ser visualizadas como lutas legítimas.

Para Gimeno-Sacristán (2000), as teorizações críticas do Currículo recorreram ao âmbito da prática na tentativa de romper com a exacerbação da técnica presente nas teorizações anteriores. Propõe que as preocupações do Currículo recorram à análise de

como se realiza de fato, o que acontece quando está se desenvolvendo. As condições e a dinâmica da classe, as demais influências de qualquer agente pessoal. Material, social, etc. impõem ou dão o valor real do projeto cultural que se pretende com o Currículo da escola (2000, p. 51).

A mudança do conceito de Currículo perpassa, sobretudo, um direcionamento para a compreensão da prática curricular e para o entendimento dos seus fundamentos. O autor evidencia a preocupação de tratar o *como se realiza*, bastante distinto do *como se faz*, requerido pelas *Teorias Tradicionais*. Segundo Silva, T. (2010), as *Teorias Críticas* estão preocupadas com a compreensão do que o Currículo faz muito mais do que compreender como se faz o Currículo.

O câmbio se manifesta em direção a um entendimento da materialização processual do Currículo, logo há que se acompanhar seus alcances também de forma processual. A avaliação passa a considerar a qualidade das tarefas para coleta de dados que possibilitassem explorar as potencialidades cognitivas dos estudantes. Apesar de apontar indícios de um distanciamento da relação *utilitarista da avaliação com o saber* (PERRENOUD, 1999), as *Teorias Críticas* apontam para uma ampliação dos procedimentos e uma denúncia da lógica de poder que subjaz o processo avaliativo.

Os coletivos sociais indagam o Currículo, revelando os desejos ocultados pela falácia da neutralidade científica. Colocam em evidência os rostos e os gestos daqueles que ordenaram os processos de escolarização destituindo dos sujeitos o direito de fazer parte desse projeto de sociedade. Em síntese, podemos então apontar que as *Teorias Críticas* tensionam as fronteiras do Currículo, criando as condições favoráveis para que se pudessem agir na *desobediência civil e epistêmica*, fazendo com que questionar os mecanismos de subalternização seja um primeiro passo para pensar um outro projeto de educação, logo também de sociedade. Desta forma, as teorizações pós-críticas de Currículo descritas na próxima subseção apresentarão os desdobramentos das tensões causadas pelos coletivos outros para se fazerem presentes no Currículo escolar.

5.2.3 Teorias Pós-Críticas do Currículo: os sujeitos se protestam e anunciam outras posturas

A pseudoneutralidade das *Teorias Tradicionais*, a denúncia interpelativa das *Teorias Críticas*, as demandas socioeconômicas da exacerbação da globalização econômica, o frenético desenvolvimento da tecnologia e a crescente manifestação de coletivos sociais na luta por identidades distintas das identidades “normais” são alguns dos movimentos que corroboram as teorizações de Currículo que busariam compreender essas, dentre outras problemáticas recorrentes no cenário educacional desde meados da década de 60.

O terceiro grupo de teorias que nos propusemos descrever são denominadas de *Teorias Pós-Críticas*. É pertinente apontar que o “pós” não manifesta uma noção temporal, mas sim uma relação de transição e ampliação das demandas e contingências que tensionaram o campo das teorizações curriculares.

As sistematizações apontadas por Silva, T. (2010) irão sumarizar um conjunto de oito teorias denominadas por ele de Pós-Críticas, são elas: 1. Multiculturalismo; 2. Pedagogia feminista e relações de gênero; 3. O Currículo como narrativa étnica e racial; 4. Teoria Queer; 5. Pós-modernismo; 6. A crítica Pós-Estruturalista do Currículo; 7. Teoria Pós-Colonialista do Currículo; e 8. Estudos Culturais.

É no bojo dessas teorias que são gestadas críticas às questões ainda não aprofundadas pelas Teorias Críticas, uma vez que estas últimas se dedicaram a uma incursão mais direta na compreensão das relações de classe criadoras das diferenças

sociais. Assim, as Teorias Pós-Críticas trazer à baila discussão que compreendem as assimetrias sociais também através da diferença cultural e das identidades. As tensões culturais, sociais, políticas e econômicas que vão pressionando o Currículo apontam para a necessidade de compreendê-lo como

um território que, a essa altura, já percebemos como muito contestado. Mesmo que se aceite que, de alguma forma, existe mais de uma cultura ou mais de um repertório de sentidos, nem todos são sempre considerados válidos como fontes para os conteúdos ou como cultura de pertencimento legítima e, em torno disso, se estabelece uma longa disputa. A distinção entre repertórios válidos e não válidos é tão forte que, em determinados momentos da história, alguns nem mesmo eram chamados de cultura (LOPES; MACEDO, 2011, p. 184-185).

Nesse sentido, um dos principais avanços apontados nas teorizações pós-críticas diz respeito à tomada das questões de gênero, aos avanços da pedagogia feminista e da Teoria Queer interpelando o Currículo acerca da sua *ego e corpo-política do conhecimento*. Esses estudos avançam também no sentido de revelar como as desigualdades sociais sustentavam-se em categorias até então silenciadas, como, por exemplo, o patriarcado e o racismo.

Esses sujeitos colocam em evidência que o Currículo atende a um desígnio econômico, mas não somente este. Para sustentar a separação entre os sujeitos com identidades afirmadas dos que tinham suas identidades apagadas, o Currículo manifestava-se no sentido de resguardar essas separações e para cumprir tal tarefa veiculou e validou estereótipos brancos, masculinos e heteronormativos, dentre outros.

Não há como aprisionar a produção da existência e por esse motivo é latente a necessidade de pensar o processo de escolarização, a escola, a sala de aula e a aula como importantes territórios do Currículo. Por isso a luta por educação escolar, já que é nesse território que se travam os embates mais diretos e é nele que

os coletivos reagem à produção de suas identidades negativas e ao despojo de seu lugar na produção cultural e intelectual. Afirmam-se com identidades positivas trazendo e defendendo suas formas de pensar o real e de pensar-se, de inventar formas de vida (ARROYO, 2012, p. 68).

Esse território requerido também considera a escola como espaço de produção de cultura que requer afirmação, reconhecimento e validade. Os professores

requerem espaço, os estudantes, a comunidade escolar e as disputas revelam que não há como pensar o Currículo escolar alheio a essas demandas, de forma que “as salas de aula passam a ser os espaços mais disputados seja pela instabilidade, pela criatividade e também pelas tentativas de controle externo” (ARROYO, 2011, p. 33).

Esse controle revela, antes de mais nada, que não é o anúncio da participação que faz com que a construção do Currículo seja partilhada, mas o efetivo diálogo entre os sujeitos que realizam tal tarefa. Deste modo, é pertinente compreender que

a visão do Currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o Currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas (GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p. 102).

A ruptura com o modelo de sujeito de favor, ou ainda de sujeito de denúncia, avança em direção a uma concepção de sujeito plural, que questiona, indaga, recusa, mas também propõe com base nas suas vivências e no questionamento das formas de subjugação que o Currículo escolar possa disseminar. Essa concepção de sujeito de direito avança em direção à ruptura com a *colonialidade do ser*, ampliando a ideia de identidade única para a ideia de identidades plurais.

Se nas *Teorias Tradicionais* o conhecimento estava situado geopoliticamente na academia, nas *Teorias Pós-Críticas* os coletivos apontam outros territórios como produtores de conhecimento. Os territórios onde os movimentos sociais empenham suas lutas são territórios epistêmicos, assim como o campo, o quilombo, a aldeia, a periferia, dentre tantos outros.

Nessa direção, a compreensão do que é conhecimento para as *Teorias Pós-Críticas* advém da relação estreita entre o que se define como conhecimento válido e o que é cultura. Assim, realizam primeiramente a contestação dos modelos anteriores, anunciando que

a seleção de um tipo de cultura com predomínio sobre outra induz os privilegiados, que se ligam com a cultura dominante, a adquirirem cada vez mais educação especializada, com todas as mutilações que a especialização comporta, e os menos favorecidos, ao fracasso escolar e ao distanciamento consequente do mundo cultural (GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p. 65).

Essa postura traz ao centro das discussões a necessidade de pensar não somente a questão da seleção e validação dos conhecimentos, mas também a intencionalidade destes processos. O conhecimento passa a ser compreendido como uma possibilidade de sistematização dos saberes produzidos culturalmente. E cultura é espaço de disputa de poder pois é compreendida como “um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e o os grupos devem ser” (SILVA, T., 2010, p. 134).

Por isso, há a necessidade de pensar a pluralidade do Currículo e a recorrente sobreposição de programas, disciplinas e conteúdos desconexos, sem vinculação com os sujeitos e territórios. As *Teorias Pós-Críticas* sinalizam a necessidade de romper com a lógica que durante muito tempo predominou na escolarização: por um lado exacerba a “disciplinarização como a trave-mestra da aprendizagem dos alunos, e por outro secundariza os saberes ligados aos sentidos político, social e moral da ação humana” (PACHECO, 2005, p. 151).

Nessa direção, a educação assume papel fundamental na inversão dessa lógica excludente, não no sentido de uma nova sobreposição, mas no equilíbrio e na relação entre elas, de forma que “a ciência e o conhecimento, longe de serem o outro do poder, são também campos de luta em torno da verdade” (SILVA, T., 2010, p. 146). O conhecimento que circula no Currículo passa a ser considerado como um conhecimento, não o único, não o universal, mas o conhecimento resultante da disputa pelo espaço no Currículo. Abre-se então a possibilidade, dentre muitas, de selecionar e veicular conhecimentos outros.

Nessa direção, a concepção de Educação Intercultural também figura como uma das possibilidades de pensar a educação nas teorizações pós-críticas, compreendendo o diálogo entre culturas como a possibilidade mais fértil de se gestar uma educação socialmente comprometida com coletivos sociais tão diferentes. Deste modo, a “Educação Intercultural teria a função de reconhecer, valorizar e empoderar os sujeitos individuais e coletivos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 194), tendo sua concretização como contributiva e constitutiva de sujeitos críticos para uma sociedade justa (WALSH, 2007).

Aqui, o Currículo é compreendido como um território também em disputa, e, sobretudo, um território contestado. As Teorias Pós-Críticas inscrevem o Currículo como projeto de luta, denunciando que “de fato, por toda parte, é o instrumentalismo estreito que reina, o discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto que

as questões fundamentais, as que dizem respeito à justificação cultural da escola, são sufocadas ou ignoradas” (FORQUIN, 1993, p. 10).

Numa conceituação de Currículo nas *Teorias Pós-Críticas*, não cabe pensar ou propor o currículo a partir de “conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como a grade curricular e lista de conteúdos” (SILVA, T., 2010, p. 147).

As definições decorrentes da teorização pós-crítica de Currículo o localizam para além dos aprisionamentos da racionalidade técnica e da exacerbação da prática. O Currículo é compreendido como

um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultura (e também político e ideológico) e econômico (PACHECO, 2005, p. 42).

Assim, extrapola a noção instrumental, bem como a razão utilitarista em direção à compreensão do Currículo como um processo mais amplo, ou como apontou Pacheco (2005), como um projeto de formação. Esse projeto apresenta-se inclusivo e articulador das demandas que o compõe, sendo este também um projeto de escolarização atrelado aos anseios de uma formação mais que escolar, marcadamente, humana.

Nesse sentido, a Avaliação incorpora uma função muito mais rica e compreendendo que

o Currículo avaliado, enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. As aprendizagens escolares adquirem, para o aluno, desde os primeiros momentos de sua escolaridade, a peculiaridade de serem atividades e resultados valorizados. (GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p. 106).

É pertinente lembrar que, como afirma Esteban (2010, p. 47), “os atuais resultados escolares, o que se considera êxito ou fracasso, se produzem no âmbito das relações de dominação colonial que articulam à perspectiva hegemônica de conhecimento”. As avaliações são em boa parte superficiais e estanques, pois não avaliam dentro de uma ótica contextualizada, avaliam para validar os ecos do Currículo.

Entretanto, pensar a avaliação no bojo das *Teorias Pós-Críticas* é pensar que o ato de avaliar necessita levar em conta fatores de diferentes naturezas, não deixando de lado a subjetividade ou a rigurosidade metodológica, mas, sobretudo, devendo partir de pressupostos coerentes com quem e com o quê está sendo avaliado.

Para além da caracterização das teorias curriculares, esta tarefa revelou a dinamicidade e complexidade da reflexão epistêmica realizada no campo do Currículo. Reconhecemos as limitações desta análise para traçar afirmações tão contundentes, bem como reconhecemos as lacunas resultantes de qualquer tentativa de segregação entre as teorias. Não compreendemos elas em separado, manifestando-se de forma independente. A descrição operou sob uma ordenação categorial, por ainda estarmos presos aos modelos de racionalidade científica exigido pela academia, ou seja, a *colonialidade do saber*. Porém, essa escrita dedica-se também a sujeitos que compreendem essa linguagem, que apesar de limitada é possível de ser didatizada para tornar-se compreensível e é nessa direção que inscrevemos a feitura das divisões apresentadas aqui. Tais ordenamentos se manifestam também na seção que se segue onde trataremos dos paradigmas da Educação do Campo.

5.3 Da Educação Rural à Educação do Campo: paradigmas que embasam a oferta de educação escolarizada nos territórios campesinos no Brasil

Esta pesquisa finca suas raízes num território que vem sendo disputado desde o processo de colonização de nosso país e nos dias atuais é também alvo de lutas e conflitos. Desta forma, torna-se imprescindível compreender qual é o território material e epistêmico em que se materializa a Educação do Campo, logo, também, em que produzem suas formas de vida sujeitos outrora excluídos da reflexão epistemológica.

Para além da constatação de que esses territórios e sujeitos produzem sua vida em uma relação intrínseca com o território campesino, buscamos compreender como chegamos na atualidade a um conjunto de mecanismos legais, processos de organização, de funcionamento escolar e práticas pedagógicas específicas e diferenciadas para oferta de educação no e do campo. Para tal tarefa tomamos os estudos de Torres (2013), Lemos (2013) e Silva (2015) que apontam a existência de paradigmas que sustentam as opções epistêmicas e práticas desses processos de escolarização no campo e para os povos campesinos ao longo de nossa história.

Nessa direção, frisamos que não ocorre aqui a pretensão de temporalizar os acontecimentos históricos e isolá-los para fins de classificação, pois compreendemos que esses paradigmas existem e vivem em confluências e disputas conflitivas atuais. Os estudos mencionados anteriormente apontam a existência de ao menos três paradigmas da educação escolar que balizam as formas como a sociedade, a educação, a cultura, a economia, a política, entre outros elementos, forjaram a oferta da educação pública em territórios rurais no nosso país.

Para Torres (2013) e Lemos (2013), os paradigmas em questão são nomeados como *Paradigma da Educação Rural Hegemônico*, *Paradigma da Educação Rural Contra-hegemônico* e *Paradigma da Educação do Campo*. Para Silva (2015), este último classifica-se em duas perspectivas: *Funcional* e *Decolonial*. Desta feita, para compreender as nuances e os tensionamentos que compõem as finalidades e os conteúdos presentes nos dados provenientes desta pesquisa e postos em análise, apresentaremos os principais fundamentos destes paradigmas, que em síntese se deslocam da seguinte forma: a) *Educação Rural Hegemônica* (apresenta os processos de precarização, instrumentalização e homogeneização da escolarização ofertada aos sujeitos e nos territórios campestinos); b) *Educação Rural Contra-hegemônica* (denúncias dos processos de silenciamento e de subalternização como possibilidade de dirimir as desigualdades socioeconômicas); e c) *Educação do Campo* (lutas por uma educação escolar específica e diferenciada).

No Brasil, é no início do século XX que a oferta de escolarização para as populações campestinas começa a ganhar espaço no cenário político e educacional, sobretudo, diante de um intenso processo migratório, concomitante ao desejo de modernização da produção agrícola. Sob a ideia de fixação do homem e da mulher ao campo, como salienta Pires (2012), o *ruralismo pedagógico* ganha fôlego como plano de contenção do êxodo rural, bem como de qualificação da mão de obra.

Neste cenário soma-se ainda o desejo de fortalecimento da política latifundiária nacional, que marcadamente se consolidou a partir da concentração da terra, e a necessidade de alfabetizar as populações campestinas para a ampliação das bases eleitorais (PAIVA, 2003). Nessa mesma direção, Silva (2015, p. 95) aponta que

Na década de 1920 havia uma expansão industrial que afetava principalmente os territórios urbanos. Existia, neste contexto, uma necessidade de expansão dos mercados emergentes, expansão esta pensada sob a lógica da modernização da agricultura. Este imperativo industrial repercutiu nas primeiras iniciativas sobre a educação dos

povos que habitavam os territórios campestres, uma vez que o modelo de sociedade industrial em ebulição demandava sujeitos que tivessem capacidades de lidar com as novas formas de trabalho e de cultivo das terras.

A educação passa a compor um dos espaços-meios de equalização das desigualdades sociais e assume espaço de prestígio na propagação de ideários salvacionistas, que apontam para a necessidade de potencializar a exploração da terra e os emergentes modelos de acúmulo do capital, desta vez capitaneados pela expansão industrial. No bojo dessas mudanças, as relações entre campo e cidade são tensionadas pela imperativa relação de subordinação exercida da cidade para com o campo. Foi nos centros urbanos que se forjaram os modelos racionais de escolarização copiados nos territórios rurais, modelos estes imbuídos de concepções de sujeito, de sociedade e de conhecimento marcadamente urbanocêntricos.

Essa relação irá delinear fortemente a educação ao compreender os modelos de escolarização urbanos como referência normativa para a oferta da educação rural, levando

o trabalhador que durante muito tempo foi visto como não merecedor da educação oferecida na cidade vê-se obrigado a estudar. Passa então a frequentar classes improvisadas, mantidas pelos senhores da terra, sob a regência de uma pessoa que não necessariamente deveria ser professor/a, escola essa empenhada em atender aos anseios de um projeto moderno de educação e em nome dessa modernidade naturalizar e neutralizar a *diferença colonial*, leia-se homogeneizar, subalternizar, silenciar e excluir (TORRES, 2013, p. 69).

O ensino, ofertado a partir da referência de educação urbana, apresentava-se descontextualizado, alienígena aos seus destinatários. Os manuais de urbanidade (CASTRO-GOMES, 2005) se configuram como mecanismos de subjetivação e de segregação, ao apontar o urbano como referente, vivificam o que a ele se assemelha e exterminam o que lhe é diferente. Assim, como aponta Arroyo (2012, p. 59), “ao pensar os Outros como inferiores, o pensamento se pensou, as teorias e pedagogias socioeducativas se pensaram e conformaram a si mesmas com a função civilizadora, conscientizadora, inclusiva, educativa, tendo como referência o Nós civilizado”.

Ao reconhecer apenas o *Nós* como urbano, civilizado, apagam da epistemologia, dos currículos, da escolarização os saberes desses *Outros*, os rurais, os selvagens. No *Paradigma da Educação Rural Hegemônico* são valorizados apenas

os conhecimentos propedêuticos, saberes esses de tradução de valores culturais específicos, que sequer tangem as culturas campestinas. Essas formas de pensar e propor a educação reforçaram ideias e práticas de escolarização de caráter substancialmente monocultural.

As tentativas de implementar nas áreas rurais uma escola urbana não se efetivaram homoganeamente por diversos fatores, grande parte deles destacados por Silva (2003) ao apontar que os atuais índices de fracasso dos sujeitos e das escolas do campo se devem ao descaso do Estado e à recorrente secundarização do lugar da educação ofertada no campo em relação à ofertada na cidade. É pertinente destacar ainda que o Paradigma da Educação Rural Hegemônico reverberou/reverbera diretamente nos discursos propagados ao longo das décadas, sustentando uma ideia de atraso das escolas campestinas e dos sujeitos que a ela frequentaram/frequentam. Destacamos aqui que

Esse panorama é resultante de um processo econômico, social, cultural e de políticas educacionais traçado em nosso país, que nos deixou como herança um quadro de precariedade do funcionamento da escola rural: em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infraestrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho e de formação específica para atuar no meio rural, além de salários desestimulantes para o exercício profissional (SILVA, 2003, p. 29).

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 campestinos. Nos mais diversos contextos, de sul a norte deste país, nem o mero ensino propedêutico foi garantido. Se alastram *pedagogias de desterritorialização e de desenraizamento* (ARROYO, 2012), forjando a criação das identidades negativas para os povos do campo, seguindo-se a isso processos de escolarização que subjagam e silenciam as cosmovisões desses povos, culminando no fracasso escolar.

Essas pedagogias se sustentaram/sustentam através da ação da *colonialidade*, que subjagando o território, o trabalho e os povos do campo ao pouco ou nenhum prestígio social (*colonialidade do poder*), resguardando que os conhecimentos que

circulam na escola sejam a única forma de saber válido e destituindo os camponeses de sua *condição epistêmica (colonialidade do saber)*, inferiorizando suas identidades através da criação de estereótipos negativos, desconectados dos modos de vida e das culturas vivenciadas pelos povos do campo, tomam os povos do campo como o modelo do não-ser, do não-humano (*colonialidade do ser*), e, por fim, naturalizando a exploração da natureza sob o slogan do progresso e do desenvolvimento. O “agronegócio é pop, é tec”, é a morte da relação mística do trabalho do camponês/camponesa com a terra e com o ambiente, relação esta que passa a ser vista como atraso e sinônimo de improdutividade (*colonialidade da natureza*).

O modo como a educação foi pensada e ofertada no Paradigma da Educação Rural Hegemônico acabou legitimando a ideia de que sujeitos (outros, não-humanos, não-sujeitos) e territórios campesinos não são aptos a produzir o conhecimento que circula nas escolas. O que durante muito tempo não se colocou em suspeição foi que

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

O modelo de escolarização ofertado para os povos do campo desde seu nascedouro sustentou-se na forma de superação da condição marginal, logo o insucesso desses sujeitos devia-se à sua posição natural de subalternidade dos povos do campo em relação ao conhecimento científico. Além de não prover uma educação contextualizada e preocupada com os sujeitos, com o campo e com as questões do campo, “os programas e projetos desenvolvidos ao longo de décadas na perspectiva da educação rural sempre tiveram como premissa o atraso do sujeito do campo, o qual precisava ser educado para se enquadrar no sistema produtivo moderno” (FREITAS, 2011, p. 36).

Nessas bases se assentou a justificativa do ensino de conteúdos instrumentais, uma vez que serviria apenas para lidar com o trabalho, também concebido como meramente instrumental. Assim, os povos, os conhecimentos desses povos, o campo foram colocados como lugar do atraso, de pouca elaboração cultural, das práticas primitivas, dos caricaturados, dos rústicos.

Em meio a esse cenário, outros pensamentos educacionais tensionam e denunciam a precariedade do projeto de educação vigente. Seguindo em direção contrária ao Paradigma da Educação Rural Hegemônico, diversos movimentos populares camponeses constroem críticas a esse modelo de educação escolar construindo o Paradigma de Educação Rural Contra-hegemônico.

A intensificação das lutas por mudanças no trato com as “minorias populares” no Brasil se torna mais latente no final da década de 50 e início da década de 60. Esse período é marcado também por intensos debates sobre a questão fundiária no Brasil, bem como os anseios por políticas de redistribuição de terras no país. Como aponta Silva (2015, p. 102), nesse cenário são destaques dentre os movimentos de resistência provenientes do campo brasileiro, as Ligas Camponesas, o Movimento dos Posseiros do Engenho Galileia (ambos em Pernambuco) e O Movimento dos Arrendatários (São Paulo).

Essa movimentação bastante fecunda é também gestada nas questões educacionais, tendo protagonismo nos movimentos sociais camponeses que, cada vez mais organizados, assinalam a necessidade de pensar e materializar outro projeto de educação.

Nesse cenário, o debate sobre as questões educacionais teve o apoio de partidos de esquerda e de alguns setores da igreja católica. Essas articulações colocam em pauta propostas inovadoras para a educação camponesa. A título de exemplo, destacamos

algumas propostas educativas desenvolvidas nos primeiros cinco anos da década de 1960 criaram inovadoras concepções e estratégias de educação de adultos, educação de base e educação popular. Destacaram-se, pela criatividade e pelas propostas teórico-metodológicas, o método Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB), que reforçaram as ações dos movimentos sociais do campo: as ligas camponesas e os sindicatos rurais que passaram a se reunir na União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab) e no Movimento dos Agricultores Sem Terra (Máster) (FREITAS, 2011, p. 38).

Além destes grupos, os movimentos de cultura popular surgidos nessa mesma época puseram a educação rural nas suas discussões, questionando seu caráter utilitarista e propondo mudanças na direção da valorização da cultura camponesa a partir da educação. As proposições desses grupos se inscreveram no enfrentamento da inferiorização e da invisibilização dos sujeitos e territórios camponeses. Uma das

principais críticas levantada por este paradigma diz respeito às construções teórico-práticas que sustentavam a distinção entre campo-cidade.

A polarização desses lugares acabou por rechaçar continuamente a complementaridade entre eles, devido à necessidade de garantir a excelência do modelo de vida urbano-industrial. As proposições do Paradigma de Educação Rural Contra-Hegemônica passam a perceber o campo e a cidade enquanto *continuum*, não numa relação verticalizada de dependência em que a cidade ensina ao campo como ser sua extensão, à sua imagem e semelhança. O *continuum* foi concebido como interdependência, em que “o desenvolvimento rural, ao contrário de ser a superação do rural, pela urbanização do campo, é o desenvolvimento das qualidades do rural, à sua particular relação com a natureza e particular forma de vida social” (WANDERLEY, 2010, p. 37).

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

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

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

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

Essa postura trouxe à tona o questionamento da criação do sujeito do campo como o outro, silenciado, subalternizado, inferiorizado e colocou em evidência as marcas da resistência desses coletivos. Por esse motivo, as influências da Educação

Popular nutrem diálogos profícuos na relação com os movimentos sociais, sobretudo, com os movimentos sociais camponeses. Concordamos com Ribeiro (2010, p. 42), que enfatiza que a Educação Popular não é um apêndice dos movimentos sociais e não se trata de uma proposta apresentada para obter afiliação desses coletivos; a “Educação Popular carrega o sentido das organizações populares do campo e da cidade que, na sua caminhada histórica, participam, realizam e sistematizam experiências de Educação Popular”.

Assim, destacamos que as bases do projeto de Educação do Campo foram fundadas na Educação Popular, bem como que as contribuições do projeto de Educação Rural Contra-Hegemônica para a organização de um movimento nacional são indiscutíveis. Os esforços nas lutas por transformações sociais trazem à baila questionamentos sobre os processos de escolarização formal, propondo, entre outras questões, uma educação escolar questionadora, processos educativos contextualizados, conforme assinala Souza, M. (2009, p. 67), ao delinear os anseios da Educação Popular como uma

proposta uma educação mais dialética e inserida no contexto do campo, especialmente, a partir das concepções do educador Paulo Freire (1970). Por outro lado, apesar da inserção das ideias da Pedagogia do Oprimido, no discurso não somente de entidades e movimentos sociais, como também na proposta governamental, os avanços na construção de um processo educacional mais conectado com a cultura e os saberes do homem do campo ainda são pontuais.

Nesse sentido, é pertinente evidenciar que, apesar de a Educação Popular promover a crítica ao modelo hegemônico, os avanços em direção à garantia de uma educação comprometida com o campo e com os sujeitos camponeses ainda não tinham envergadura suficiente para tensionar, por exemplo, a legislação educacional. É mister destacar que a compreensão do que veio a ser o Paradigma da Educação do Campo está atrelada diretamente ao conceito de Educação Popular. Segundo Costa (2012), a Educação do Campo herda da Educação Popular marcas similares, uma vez que ambas nascem fora da escola e partilham do mesmo desejo de uma sociedade igualitária.

Os ínfimos esforços para combater o silenciamento e a subalternização dos sujeitos e dos territórios camponeses em relação ao modelo urbano-industrial não conseguiram alcançar a síntese prevista. As mudanças no cenário social brasileiro fizeram com que a efervescência desses debates, contrários ou a favor do projeto de

Educação Rural Contra-Hegemônico, fosse silenciada. Isso se deu devido ao golpe militar de 1964, que

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

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

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

Os coletivos sociais e movimentos sociais camponeses continuam engajados na luta por educação para os povos do campo, retomando as lutas silenciadas e se inscrevendo como propositores de uma outra educação, a Educação do e no Campo. Segundo Munarim (2016, p. 497), o termo Educação do Campo irá ser empregado inicialmente em 1998, durante a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, sendo a partir de então “que o conceito começou a ser deliberadamente construído por aqueles sujeitos protagonistas, que organizavam a conferência, tomando por base o próprio acúmulo de conhecimento e as estratégias para os momentos vindouros”.

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

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

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

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

A década de 80 é bastante fértil, o efervescente processo de redemocratização do país, a retomada dos movimentos pelas lutas silenciadas pela Ditadura Militar, a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), dentre outros fatores, dão notoriedade às discussões sobre educação. Esses movimentos denunciam um dos aspectos da *colonialidade* do saber, ou seja, o discurso bastante tendencioso da incapacidade de produzir conhecimento válido nos contextos camponeses, ou melhor, a incapacidade do ethos rural de produzir algum conhecimento que possa ser validado.

O paradigma da Educação do Campo avança, apontando que

essa ideia, alicerce do projeto de Educação Rural Hegemônico, não é superada no projeto de Educação Rural Contra-hegemônico, fazendo com que o trabalhador rural creia na sua inferioridade e, sobretudo, justifique-a negando sua condição humana, reiterando mais uma vez a força da *colonialidade do ser* (TORRES, 2013, p. 78).

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

Após diversos eventos e mobilizações²², o movimento Por uma Educação do Campo conquista espaço na política educacional, inscrevendo a Educação do Campo como paradigma em construção, direcionado à ruptura com os paradigmas anteriores. Um conjunto de mecanismos legais²³, que se constituiu a partir da luta dos Movimentos Sociais do Campo nos últimos anos, teve como uma de suas preocupações o enfrentamento da concepção de educação ruralista/monocultural dedicada a forjar uma educação incipiente e instrumentalista.

Estabelece-se uma visão mais rica dos sujeitos e dos territórios camponeses, de forma a compreendê-lo como um fértil espaço de produção de conhecimento. Caldart (2002, p. 22) vai afirmar que nele há um projeto de educação próprio que, dentre outros fatores, tem por objetivo na “ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte”. Essa postura nasce na fronteira da tensão entre as propostas de formação homogeneizante e os anseios dos povos do campo; no espaço da *diferença colonial* são gestadas estas epistemologias de fronteira.

Desta forma, a criação de uma proposta diferenciada e específica de educação escolar para os povos do campo não renega os conhecimentos e as práticas pedagógicas retrógradas, mas em vista da promoção da *Interculturalidade*, leia-se *Interculturalidade Crítica*, propõe a articulação e o diálogo horizontal entre os conhecimentos e as práticas pedagógicas gestadas no campo com as demais, tendo como um de seus princípios a

²² Ver Torres (2013), Lemos (2013) e Silva (2015), para um detalhamento de todos os eventos, bem como um panorama detalhado do cenário histórico de constituição da legislação educacional para a Educação do Campo.

²³ A saber: Parecer 36/2001; Resolução 01/2002; Resolução 02/2008; Decreto 7.352/2010.

]]²⁴ (REIS, 2004). Logo, partir das cosmovisões camponesas articulando-as a formas outras de pensar a educação representa também pensar na fronteira e resistir à homogeneização cultural, o que caracteriza a Educação do Campo como luta epistêmica em favor do direito à igualdade e à diferença.

Nesse sentido, Silva (2015) salienta ainda que o Paradigma da Educação do Campo pode sofrer releituras e adequações em direção ao atendimento de demandas não condizentes com suas propostas originais. Logo, o autor irá denominar essa apropriação conceitual de *Paradigma Funcional da Educação do Campo*. Ele nos alerta ainda que

De toda esta conjuntura de reestruturação produtiva nos territórios camponeses brasileiros tem ganhado cada vez mais relevância o Agronegócio. Este modelo produtivo se confronta com as formas específicas de compreender a produtividade das comunidades camponesas. Desta forma, ainda que carregue os discursos de afirmação das diferenças camponesas o Agronegócio reitera a discriminação territorial com os povos do campo e suas formas específicas de administrá-los por fora da via da industrialização capitalista. Esta relação de imposição do Agronegócio traz uma concepção de Educação do Campo que expropria os sujeitos de aprender a cultivar as suas formas próprias de lidar com os territórios materiais e imateriais (SILVA, 2015, p. 111).

Essa apropriação se caracteriza predominantemente pelo sequestro da nomenclatura da Educação do Campo, porém não desvencilhando os processos de escolarização do interesse do capital, da monocultura do saber, do controle unilateral para o fortalecimento e manutenção do Estado *Uni-identitário*. Nesse sentido, o discurso da Educação do Campo atrelado e traduzido pela *Interculturalidade Funcional* acabaria por favorecer a exacerbação do poder de controle dos processos de silenciamento e subalternização, centrando a função da educação no acúmulo de conteúdos.

Numa perspectiva assentada na *Interculturalidade Crítica*, os conteúdos são o ponto de partida, não o de chegada, são possibilidades de interpretação da relação

²⁴ Para Reis (2004, p. 127), a diálogo de saberes em educação do campo irá considerar uma relação criativa e contextual entre saber e contexto, de forma que “o currículo contextualizado precisa ser compreendido como um campo de insurgências e de transgressões – não limitante do contexto ao contexto, mas sempre chegando ou partindo dele. Somente assim será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim, que se caia na deturpação que professa o currículo como veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas em si mesmas”.

humana com a natureza e consigo mesma, não se trata de uma verdade absoluta, mas sim de uma entre inúmeras formas de verdade.

A esse projeto de educação básica do campo que incorpora uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, Silva (2015) nomeia de Paradigma Decolonial da Educação do Campo. Desta forma, concorre para fomentar nos processos de escolarização uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e as mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO, 1999, p. 17).

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

A Educação do Campo se funda nessas *pedagogias outras*, cujas respostas não estão prontas e não há síntese homogeneizante, concorrem na criação de possibilidades interculturais de se pensar a educação, para além da matriz monocultural (eurocentrada e única) ou multicultural (celebratória, mas ainda eurocêntrica e homogeneizante).

As prerrogativas do projeto de Educação do Campo lutam pela queda da fronteira que faz com que o território rural seja visto apenas como local do atraso por estar situado geograficamente distante do “desenvolvimento”. No projeto de Educação do Campo, o território rural é visto despido de estereótipos e compreendido em seu sentido material e imaterial. Nele a ideia de desenvolvimento atrelada às práticas de viver bem a qualquer custo é superada rumando em direção ao paradigma do *bem viver*²⁵.

²⁵ O paradigma do *Bem Viver* vem sendo gestado na região dos Andes na América do Sul. O termo de origem *Quechua* e *Aimara* é utilizado para designar a proposta de ruptura com a proposta de desenvolvimento em curso. Proposta essa que destitui dos sujeitos suas relações de complementaridade com a natureza. Nessa direção, o paradigma do *Bem Viver* “relaciona a qualidade de vida e remete a questões como espiritualidade, natureza, modos de vida e consumo, política, ética” (ALCÂNTARA; SAMPAIO, 2017, p. 233).

O esforço de expressar essa concepção de território se faz presente em Educação do Campo no sentido de tomar o campo como lugar de dignidade, lugar fértil não só para produção agrícola, mas lugar indispensável para produção cultural, epistêmica e política. O avanço pretendido se dá na busca pela formação de identidades pluriculturais, o que rompe com as posturas até então adotadas.

Ao abraçar essa postura, o Paradigma da Educação do Campo é alimentado pela *Interculturalidade Crítica*, logo, podendo ser considerado como um projeto de *Educação Intercultural*. Essa afirmação ganha força ao relacionarmos os princípios da Interculturalidade às prerrogativas da Educação do Campo. Para Walsh (2005), a Interculturalidade Crítica se constitui enquanto intercâmbio de conhecimentos, saberes e práticas; enquanto espaço de negociação em direção à superação de desigualdades sociais; enquanto tarefa social de criação de espaços de partilha, de solidariedade e de responsabilidade.

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

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

A história da educação que temos é fruto de uma dinâmica conflitiva e não poderá ser compreendida como enredo independente de contexto, nem tão pouco como destituída de tensionamento. Nesse sentido, compreendemos que o *Paradigma de Educação do Campo*, que está em marcha, se manifesta como *desobediência civil* e *epistêmica* e se inscreve como possibilidade de pensarmos uma sociedade mais justa com seus sujeitos e com seus territórios.

6 PARA COMPREENDER O LUGAR DE ENUNCIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS DADOS E DE PRODUÇÃO DAS ANÁLISES



Ilustração: Dayana Xavier

*Eu nasci ouvindo os cantos
das aves de minha serra
e vendo os belos encantos
que a mata bonita encerra
foi ali que eu fui crescendo
fui vendo e fui aprendendo
no livro da natureza
onde Deus é mais visível
o coração mais sensível
e a vida tem mais pureza.*

*Sem poder fazer escolhas
de livro artificial
estudei nas lindas folhas
do meu livro natural
e, assim, longe da cidade
lendo nessa faculdade
que tem todos os sinais
com esses estudos meus
aprendi amar a Deus
na vida dos animais.*

(Arte Matuta – Patativa do Assaré)

Ao adotarmos a técnica de Análise de Conteúdo e compreendermos os desdobramentos da pesquisa como um processo dinâmico e em constante construção, entendemos que não existe um “hiato natural” entre o conhecimento que a pesquisa científica produz e os lugares e sujeitos que dialogicamente produzem esse conhecimento. Tal esforço de separação foi/é fruto de uma forma de produzir conhecimento subalternizante. Esse preceito já anteriormente anunciado também nos ajuda a visualizar essas relações como complementares e indispensáveis para que se possa compreender os sentidos atribuídos à própria existência, quiçá atribuídos à pesquisa científica e aos conhecimentos que ela se propõe produzir.

Patativa do Assaré, nas sábias palavras que abrem essa seção, nos chama a refletir sobre o entrelaçamento entre sujeito e objeto, entre homem e natureza, entre o real e o espiritual, ao passo que não se pode perceber separações ou polos que se alternam, mas sim possibilidades de compreender as teias que sustentam e dão forma às nossas práticas cotidianas. O autor denuncia ainda que o processo de escolarização ao se utilizar dos livros como recipientes cheios de “verdades”, na

verdade, não consegue aprisionar a dinâmica e a beleza de conhecer. Repetir o modelo de vida e de ser humano que está nos livros não é sinônimo de viver; essa tarefa é tão complexa e ampla quanto se possa imaginar. Por isso, não é possível reduzir os dados de nossa pesquisa a uma descrição catalográfica, uma vez que as nossas opções teórico-metodológicas mexem na ferida colonial e exigem a compreensão de que esses dados estão imbricados em dinâmicas que não podemos mensurar.

A racionalidade científica fez um grande investimento na criação de um enredo que negasse essas relações, localizou em polos opostos o sujeito e o objeto, fazendo do pesquisador um manipulador de fenômenos. Investiu na negação do contexto e dos elementos não-mensuráveis da pesquisa, se pretendeu ser neutra e assim sendo, excluiu das ciências humanas a possibilidade de pensar o transitório, o mutável, o solúvel, ou seja, a possibilidade de compreender que os sujeitos produzem suas práticas situados em um tempo e espaço que irão conferir sentidos mais ou menos observáveis, mas, sobretudo, pouco mensuráveis, pouco generalizáveis e nunca neutros.

A opção de iniciar o texto com a poética acusação de Patativa do Assaré é também um chamamento para refletirmos como a escola tem pensado a (de)formação dos sujeitos camponeses, negando e apagando dos seus manuais/guias/referenciais/livros didáticos a relação de complementariedade existente entre o sujeito, o território e as suas cosmovisões. Investe-se na perpetuação da *Colonialidade* do Saber, que se desdobra num processo de “segregação epistêmica”.

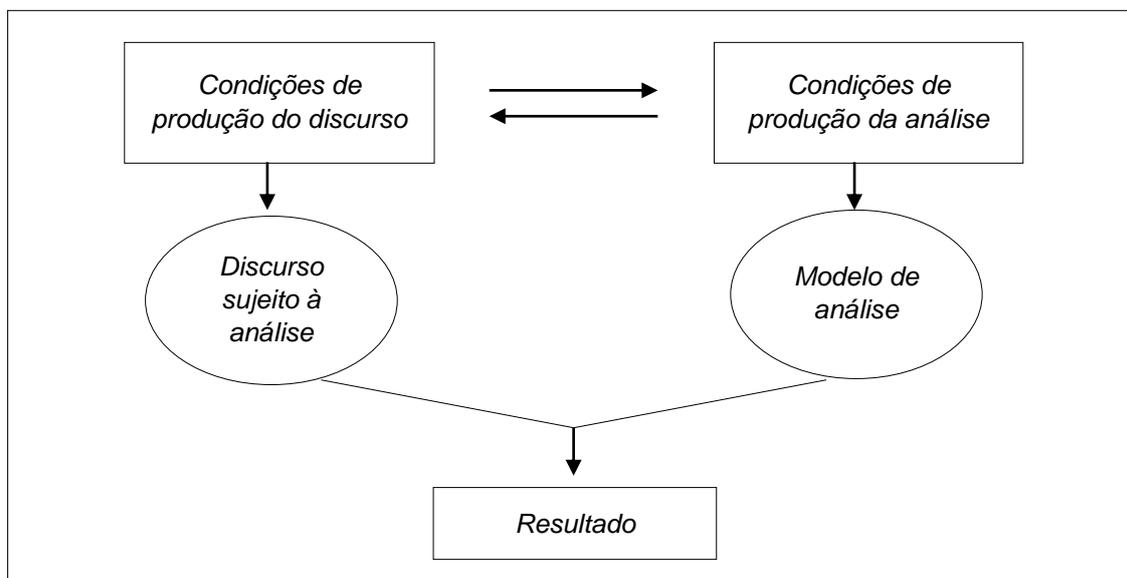
Os livros passam a ser considerados modelos de referência, se apoiam em reducionismos e generalizações marcadamente fundadas num modelo urbanocêntrico, veiculam modelos de vida restritos e acabam por exigir que se reproduzam tais modelos. Nos perguntamos: onde são postos os sujeitos e as cosmovisões que não couberam no livro didático? Onde essas experiências foram escondidas? Quem dita que conhecimento circulará e que conhecimentos não podem ser explicitados?

Nessa direção, evidenciamos que esta pesquisa se esforçou em desobedecer epistemologicamente aos preceitos da racionalidade e da mecânica cartesiana da produção do conhecimento enquanto neutro e único. O investimento que aqui se faz é para explicitarmos as nossas limitações como pesquisadores diante da vastidão de

possibilidades de entender os fenômenos educacionais. No nosso caso, explicitar os delineamentos e os direcionamentos que demos a esta pesquisa foi/é a tarefa de expor que qualquer conhecimento que possa ser produzido a partir dela é limitado, ainda bem, diante da dinâmica em que os sujeitos estão imersos, o que equivale dizer que nossas lentes teóricas representam o esforço de buscar nitidez para compreender sujeitos, territórios, epistemes, culturas etc., que durante muito tempo foram lidas por lentes embaçadas pela colonialidade, logo também, pelos interesses de segregação, silenciamento e subalternização.

Esta seção tem a finalidade de fazer as “costuras” necessárias para que compreendamos como os discursos aqui analisados encontram-se imbricados em tessituras outras. Nesse sentido, Vala (1999) apresenta um possível modelo de compreensão das mensagens a serem analisadas (FIGURA XIII), consistindo em sumarizar e evidenciar as condições em que essas mensagens foram produzidas.

Figura 13 – Condições de produção da mensagem a ser analisada



Reprodução: Vala (1999).

O autor alerta para a necessidade de explicitar os *contextos de produção dos dados* e os *contextos de produção das análises* da pesquisa, requerendo do pesquisador situar com bastante clareza os dados, logo também os sujeitos-territórios que dão materialidade a esses dados. Para Vala (1999, p. 104), “o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção”, sendo papel do pesquisador a construção de modelo de análise que

possibilite inferências articuladas a tais condições. Exige-se também que sejam explicitadas as decisões tomadas pelo pesquisador, evidenciando os critérios que direcionaram as análises de tais dados.

Para melhor explicitarmos como se materializaram os *contextos de produção dos dados* e os *contextos de produção das análises*, apresentaremos tais descrições nas seguintes seções: a) Contexto de produção dos dados: os contextos, sujeitos e objetos de onde emergem nossos dados; e b) Contexto de produção das análises: a natureza dos dados, as opções que delimitaram a sua seleção, o modelo e os alcances da análise.

6.1 Contexto de produção dos dados: sujeitos e lugares de onde emergem nossos dados

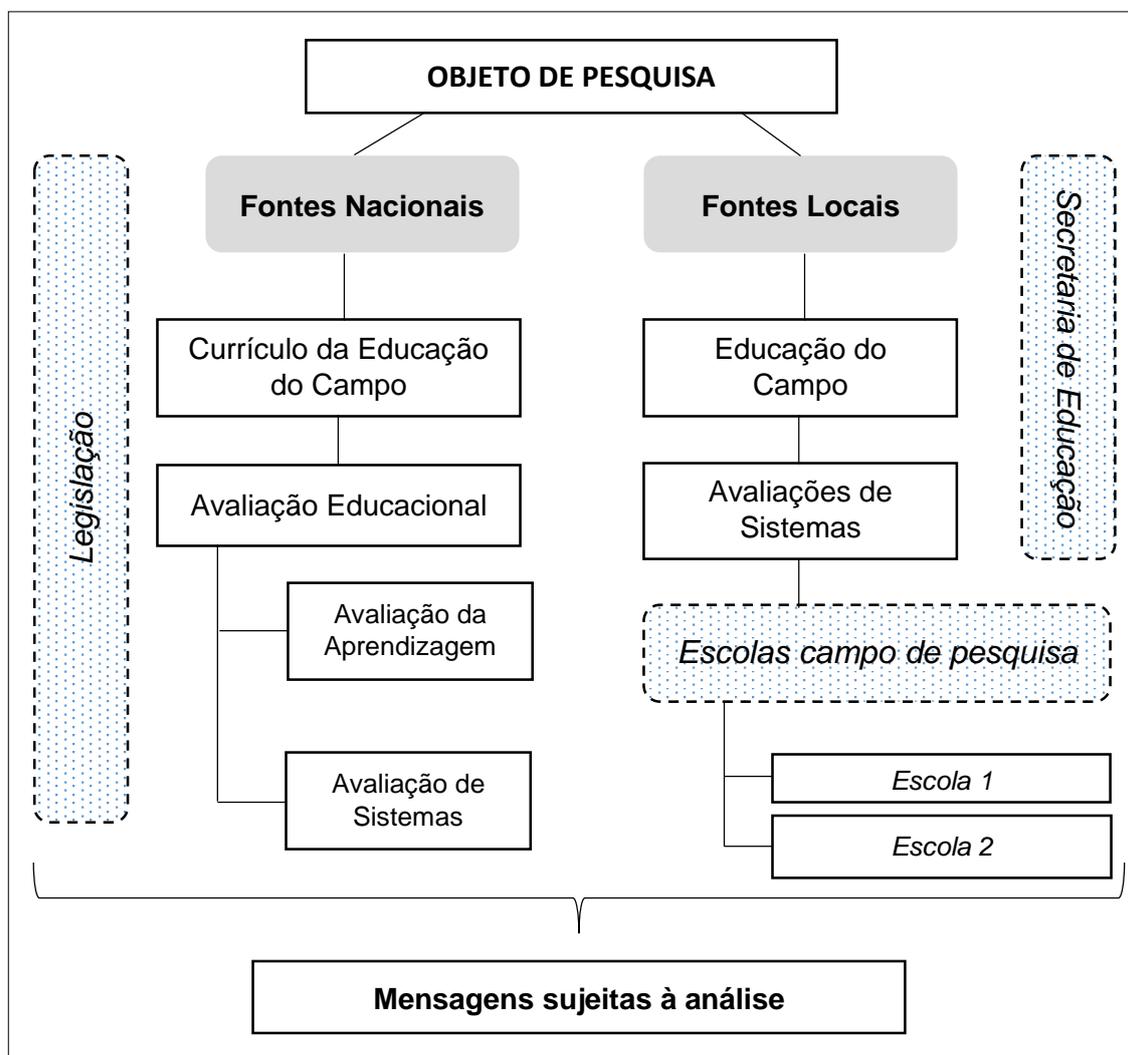
Os dados de nossa pesquisa são provenientes de dois tipos de fontes, conforme já apresentamos na seção que trata dos procedimentos teórico-metodológicos. Nesse sentido, a discussão a que se propõe esta seção diz respeito aos lugares e sujeitos que inscrevem nossos dados numa dinâmica mais ampla. Não concordamos com a ideia de que é possível isolar um objeto e manipulá-lo, compreendemos que nosso objeto se encontra imerso em outras teias para além da nossa pesquisa.

Para Bardin (2011) e Vala (1999), essa tarefa de mostrar as entranhas da pesquisa se faz necessária para compreender e atribuir sentidos mais próximos às características reais dos dados postos em evidência. Não cessamos, pois, em frisar a indissociabilidade entre o objeto de pesquisa e o contexto, sendo tarefa indispensável do pesquisador compreender e explicitar as relações que se manifestam e corporificam os dados. Para Patativa do Assaré a vida não cabe nos muros da escola e os sentidos que damos às nossas práticas cotidianas se constroem nas relações entre os sujeitos e suas cosmovisões.

Diante destas recomendações e da consciência de que a pesquisa está sendo construída a partir da relação complexa, dinâmica e contínua entre sujeitos-territórios-objeto, apresentamos a descrição dos elementos que compuseram o *contexto de produção dos dados* desta pesquisa. Porém, não podemos deixar de assinalar que, bem como toda descrição, essa representa apenas uma possibilidade de interpretação dos contextos onde se produzem e reproduzem as mensagens que

selecionamos para a análise. Na figura abaixo apresentamos o esboço da constituição do contexto de produção dos dados que nos propusemos a analisar.

Figura 14 – Contexto de produção dos dados da pesquisa



Diagramação: Denise Torres

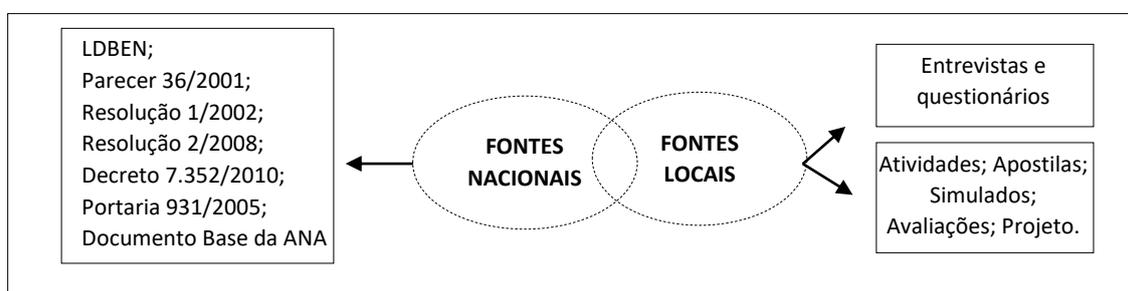
O contexto de produção dos dados desta pesquisa se desenhou na descrição dos enredos que influenciaram e/ou produziram as mensagens que nos ajudam a compreender nosso objeto e responder nossa pergunta de pesquisa. Nesse sentido, o objeto da pesquisa foi o balizador da seleção das mensagens a serem analisadas. Ao observarmos a figura acima, e conforme já expusemos na seção que trata da metodologia, podemos destacar que as mensagens sujeitas à análise são advindas de dois tipos de fontes: nacionais e locais.

O caminho traçado para a escolha das fontes da pesquisa representou o exercício de articular a abordagem dos Estudos Pós-Coloniais e a organização criteriosa exigida pela Análise de Conteúdo, de forma que nos propusemos a realizar a seleção das fontes a partir das demandas do objeto de pesquisa e das demandas apontadas pelos sujeitos que colaboraram com essa primeira etapa. Nesse sentido, nas subseções a seguir apontaremos os caminhos percorridos para a seleção, organização e análise dos contextos em que foram produzidas as mensagens referentes às fontes nacionais e às fontes locais.

6.1.1 O contexto de produção dos dados em âmbito nacional: o lugar de enunciação das fontes documentais da pesquisa

As fontes nacionais *a priori* compreendiam os documentos que normatizam, no âmbito da legislação educacional, o Currículo e a Avaliação da Educação do Campo. A escolha dos documentos (FIGURA XV) se deu pela necessidade de compreender o que dizem os discursos legais acerca do Currículo para as escolas camponesas, e das avaliações de sistema e da aprendizagem. Esse desejo, além de ser suscitado pelo objeto da pesquisa, também é fruto da imersão teórica nos referenciais que tratam da Educação do Campo, uma vez que estes apontam indícios significantes de que a *desobediência civil* e a *desobediência epistêmica* reverberaram no campo da legislação educacional.

Figura 15 – Composição do *corpus*



Diagramação: Denise Torres

Todavia, não existem documentos legais que tratem da Avaliação Educacional pensada especificamente para a Educação do Campo, o que reordenou nossas buscas no sentido de selecionar os documentos que de fato orientam a Avaliação

Educacional e o Currículo das escolas do campo, mesmo que não sejam legislações específicas. Após aplicadas as regras de seleção já descritas, chegamos aos documentos que compuseram as fontes nacionais e aos documentos, procedimentos e dados, provenientes deles, que compuseram as fontes locais. As fontes nacionais selecionadas passaram a compreender o conjunto de documentos expostos e caracterizados no quadro que se segue.

Quadro 5 – Documentos que compõem as fontes nacionais

ANO	NOME	DESCRIÇÃO	FINALIDADE
1996	Lei nº 9.394/96	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Proporcionar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
2001	Parecer CNE/CEB 36/2001	Dispõe sobre a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Relatar o tratamento dado à educação escolar ofertada em territórios e/ou a sujeitos camponeses nas legislações educacionais no Brasil.
2002	Resolução CNE/CEB nº 1/2002	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.
2008	Resolução CNE/CEB nº 2/2008	Estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	Estabelecer parâmetros para a organização e funcionamento das escolas do campo, atendendo às especificidades dos diferentes povos, territórios e dinâmicas camponesas.
2010	Decreto 7.352/2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.	Apresentar os princípios da Educação do Campo, bem como as orientações para organização e funcionamentos das escolas do campo no atendimento das especificidades de seus sujeitos e territórios.
2005	Portaria n.º 931, de 21/03/2005	Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).	Definir as avaliações que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC,
2013	Documento Básico da ANA	Dispõe sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização e suas Matrizes de Referência.	Apresentar a fundamentação teórica e as principais características da Avaliação Nacional da Alfabetização, dispondo também de uma relação de conteúdos e habilidades apontados como matrizes de referência.

Diagramação: Denise Torres

A título de organização, esses documentos foram expostos em ordem cronológica. Vale salientar que utilizaremos essa ordem para apresentar a descrição do contexto de produção desses documentos. Entretanto, para além da cronologia e da hierarquia dos documentos, primeiramente destacamos que possuímos dentro das fontes nacionais documentos legais de dois tipos: *específicos* (que tratam do currículo

para a Educação do Campo), no que tange à Educação do Campo, e *genéricos* (que tratam da educação e das orientações para a Avaliação), no que diz respeito ao nosso objeto de pesquisa

A seleção e organização dos documentos nos ofereceram elementos para pontuarmos essa lacuna no tocante ao trato específico e diferenciado requerido pela Educação do Campo em relação aos processos de Avaliação Educacional, seja ela Avaliação de Sistemas ou Avaliação da Aprendizagem. Desta forma, na legislação a Avaliação Educacional é compreendida como um processo homogêneo, logo, que irá incidir sobre sujeitos, territórios e cosmovisões pretensamente homogêneas. Outra possibilidade é analisarmos que ao pensar a Avaliação Educacional dentro de processos de *regulação-classificatória*, moldamos os sujeitos que serão avaliados a um padrão homogeneizador.

Por esses motivos consideramos que os documentos quando tratam da Avaliação Educacional assumem um caráter genérico e não agregam as distintas demandas dos sujeitos, como é o caso da Educação do Campo. É pertinente para esta pesquisa compreender como as especificidades e diferenças da Educação do Campo foram sendo incorporadas aos discursos legais e no caso da avaliação percebemos que ainda não avançamos nessa direção.

Em se tratando dos *contextos de produção dos dados* advindos das fontes nacionais, buscamos compreender os documentos a partir dos seguintes elementos: a) contexto político da sua criação; b) os sujeitos proponentes; e c) a natureza do trato ao Currículo, à Avaliação Educacional e à Educação do Campo. Sendo assim, o primeiro documento, a LDBEN 9.394/96, é fruto das disputas políticas e educacionais traçadas no bojo das reivindicações sociais e políticas da década de 80. O processo de redemocratização do país tem seu ápice na promulgação da Constituição Federal de 1988, ampliando os direitos civis, dentre eles o direito à Educação.

No foco dessa efervescência política, o deputado Octávio Elísio apresenta à Câmara o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em substituição às diretrizes vigentes. O período entre os anos de 1989 a 1991 foram substanciais para a promoção do diálogo com a sociedade civil e os movimentos sociais (SAVIANI, 1999), sobretudo, acerca das adequações necessárias para composição de diretrizes que representassem os anseios apontados por esses diversos grupos.

Após receber uma série de emendas sugeridas pelos coletivos sociais, o projeto sofre uma obstrução comandada pelos parlamentares da base aliada do governo do então Presidente da República Fernando Collor de Melo. Um novo projeto começa a tramitar no congresso e os esforços empreendidos para construção coletiva de diretrizes mais próximas dos anseios sociais da época acabam esbarrando em manobras políticas que expulsaram da arena os principais interessados na construção de uma nova LDBEN (OTRANTO, 1996).

Após o *impeachment* do presidente Collor em 1993, as discussões são retomadas, o relator - Senador Cid Sabóia - propõe e comanda a reabertura do diálogo com a sociedade e aparentemente poderíamos aprovar o projeto com a inserção dos coletivos sociais nas discussões e proposições em curso. Entretanto, após passar por discussões, ajustes e incorporar demandas estruturais, a LDBEN sofre uma segunda obstrução. Em 1995, o projeto é considerado inconstitucional e é substituído por um novo projeto proposto pelo senador Darcy Ribeiro. Tratava-se de um projeto totalmente distinto dos projetos que vinham sendo discutidos, seja na sua primeira versão, ou na versão que substituiu o projeto do deputado Octávio Elísio, este terceiro projeto se apresentava marcadamente discrepante aos demais.

O cenário de constituição do documento legal pode ser considerado, no mínimo, como conturbado, as disputas e a tensão entre os grupos políticos e a sociedade civil organizada resultou em descontinuidades e desarticulações. Teve como culminância a sanção do projeto proposto por Darcy Ribeiro, tornando-se lei em dezembro de 1996. O projeto final acatou 140 das 312 emendas sugeridas, resultando no que Alves (2002) chamou de “guinada neoconservadora”, pois mesmo trazendo algumas alterações substanciais em relação à LDBEN de 61 e de 71, se dedicou a realçar na educação a postura neoconservadora que o país adotava à época. Segundo a autora, LDBEN vigente, salvo raras exceções, foi pensada com a finalidade de cumprir as normas legais para um ajuste da educação às políticas neoliberais.

No que se refere ao Currículo, os destaques são para a indicação de uma base curricular comum e sua complementação por uma parte diversificada (Art. 26), o que em nossa análise irá reverberar na construção das *hierarquias de excelência* (PERRENOUD, 1999), estabelecendo uma relação, mais ou menos assimétrica, entre conteúdos que compõem a base comum e conteúdos que compõem a parte diversificada.

Esse processo de criação de consensos e prescrições sobre as hierarquias passa por um processo de justificação, até assumirem um caráter de aceitação, que aqui denominamos de *normatividade pedagógica*. Essa compreensão se assenta nas discussões propostas pelos Estudos Pós-Coloniais e pelos conceitos de *Desobediência Civil* e *Desobediência Epistêmica* (MIGNOLO, 2008). A ideia de *normatividade pedagógica* é utilizada para designar o conjunto de regras, normas e princípios que estabelecem a *hierarquia de excelência* a ser reverenciada em processos de escolarização formal, sobretudo requerendo dos sujeitos o cumprimento de tais normas para a adequação ao padrão.

Essa análise é complementada pelas demandas assinaladas na organização e proposição dos conteúdos curriculares (Art. 27). Ao estabelecer um conjunto de conteúdos como um dos mecanismos para a validação do processo de escolarização formal, estabelece os modelos de referência para pensar a formação dos sujeitos, logo também a proposta de sujeito e de sociedade que se pretende formar.

No que diz respeito à Educação do Campo, o documento aponta um avanço em relação aos demais ao reconhecer a necessidade de pensar os tempos pedagógicos e a adequação curricular do processo de escolarização formal ofertado em escolas do campo (Art. 28). Apesar de originalmente utilizar a nomenclatura “zona rural” para designar os territórios campestinos, assinala avanços importantes em direção à compreensão de campo e de sujeito campestino inserido no processo de escolarização formal. A adequação curricular assinala que os interesses dos sujeitos devem ser considerados para se pensar os conteúdos curriculares e as metodologias. Para a análise, torna-se necessário identificar até que ponto esse processo de adequação se configurou/configura como *Identidade em Política* e/ou como *Política de Identidade*.

No que se refere à Avaliação Educacional destacamos que é na LDBEN de 1996 que o termo avaliação passa a ser empregado para além da descrição de procedimentos, sendo compreendida como uma concepção que compreende os processos educacionais e não somente os seus produtos. Na diretriz de 1961 foi nomeada de apuração do rendimento escolar e era bastante taxativa quanto à reprovação. Atualmente ainda adota em vários trechos a nomenclatura “verificação”, mas assinala a necessidade de avaliar segundo preceitos de inclusão e evidenciar a qualidade desses processos para além da quantidade (Art. 24).

No que diz respeito aos dados analisados, observamos que a Avaliação Educacional possui caráter genérico no documento, cabendo à análise investigar em que medida a avaliação reforça uma proposta de adequação, funcionando como prescrição para a *pressão seletiva e reguladora* (GIMENO-SACRISTÁN, 1998), exercida sobre o currículo e sobre a prática docente. Assim, seria ela também um instrumento condicionante de uma certa *obediência pedagógica*, por sua vez, praticada pelos sujeitos em cumprimento ao padrão das *hierarquias de excelência* (PERRENOUD, 1999) e da *normatividade pedagógica*.

A *obediência pedagógica* refere-se aos ajustes realizados pelos sujeitos a fim de adequar-se ao padrão de normalidade. Se a *normatividade pedagógica* inscreve as *hierarquias de excelência*, a *obediência pedagógica* materializa a prescrição em ações. Entretanto, frisamos que ao mesmo passo que se acentuam as hierarquias de excelência e que aumenta a *pressão seletiva e reguladora*, aumenta também a possibilidade de *desobediência epistêmica* (MIGNOLO, 2008).

O segundo e terceiro documentos que compõem as fontes nacionais são o Parecer 36/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Na esteira da efervescência do debate sobre direitos civis, momento bastante simbólico da década de 80, diversos grupos se fortalecem e empreendem uma agenda de debates e reivindicações por tais direitos. A educação ofertada nos territórios camponeses entra na pauta dos debates, sobretudo, a partir da denúncia dos movimentos sociais camponeses acerca da precariedade da oferta e da manutenção da escolarização ofertadas no campo. É nessa direção que o Parecer 36/2001 apresenta com detalhes as diversas facetas assumidas pelas políticas educacionais no nosso país no que diz respeito ao trato dado à educação escolar ofertada no campo e/ou para os sujeitos camponeses.

As denúncias não se restringiam ao sucateamento das escolas do campo, mas anunciavam também a imposição de um modelo de educação retrógrado e excludente. Não se tratava de assegurar uma educação exclusiva aos militantes, mas sim de construir uma proposta de escolarização mais comprometida com os povos do campo, que até então eram atendidos por políticas públicas que reforçavam a negação do campo e de seus sujeitos.

O MST foi/é um dos mais expressivos movimentos sociais camponeses e ao atrelar a luta pela terra com a luta pelo território epistêmico deu notoriedade e visibilidade às propostas de outra educação para o campo. Caldart (2000) destaca que as demandas por questões educacionais se materializaram nas seguintes

direções: a) mobilizações das famílias do movimento em busca de uma educação que fizesse sentido para a vida e para a militância – são criadas as primeiras escolas do MST; b) necessidade de fomentar uma proposta pedagógica específica para a educação dentro do movimento – em 1987 é criado o setor de educação no MST; c) designar a criação de escolas do movimento nos acampamentos e assentamentos, articulando ao processo de escolarização propostas de formação cultural e política – concebe que escolarização não pode compor uma vivência alheia à luta do movimento.

Os espaços de debate foram sendo instituídos ao ponto de se pensar, elaborar e propor um novo paradigma de educação escolarizada para o campo. Em 1997 é realizado o “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (I ENERA), contando com a participação de diversos segmentos da sociedade civil organizada. Este evento é concebido como marco inicial do Movimento de Educação do Campo no Brasil. E em 1998 é realizada a “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, mais um momento de fortalecimento dos grupos que reivindicavam outro projeto de educação para o campo.

Um grupo atuante nas discussões por uma educação específica e diferenciada para os povos do campo começa a ganhar força e requer espaço nas discussões e decisões sobre a política educacional no país, principalmente com a criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Como resultado dos esforços empreendidos nessa luta a legislação que normatiza a Educação do Campo começa a ganhar corpo. Nessa direção, Munarim e Locks (2012) assinalam que as pressões e contingências que os movimentos sociais colocam em evidência desde o início da década de 90 reverberaram na aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Os autores realçam que o movimento campestre manteve-se forte frente às pressões conservadoras, marcas evidentes do governo Fernando Henrique Cardoso. Mesmo conquistando o marco normativo da resolução supracitada, o movimento não tinha diálogo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). A resolução em análise é fruto de negociações, debates e disputas realizadas diretamente entre o movimento e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Não cabe traçarmos aqui a descrição dos contextos posteriores à produção dos nossos dados, mas cremos ser pertinente destacar que essa situação começa a ganhar outros contornos com o início do governo Lula, onde se estabelece uma relação de diálogo entre governo e movimentos sociais.

Como frisamos no início dessa seção, classificamos estes documentos como *específicos*, por sua natureza singular, carregando consigo uma proposta de educação específica e diferenciada. O trato dado ao currículo no documento em questão se materializa mais efetivamente na recomendação de articulá-lo a um projeto de vida sustentável (Art. 8º). Ademais, no caso da Resolução 1/2002, destacamos que há, recorrentemente, o indicativo do atendimento às orientações presentes nas Diretrizes Curriculares para os diferentes níveis de ensino. Mesmo sendo documentos *específicos*, seus alcances, no que se refere ao Currículo, ainda se encontram tutelados por legislações genéricas, marcadamente urbanas. Podemos destacar que a análise identificou movimentos de resistência, mas também processos de manutenção da relação de subserviência entre campo e cidade.

Quanto à Avaliação Educacional, o documento sugere novamente que se façam cumprir os desígnios que constam na LDBEN. As menções à avaliação presentes no texto dizem respeito à Avaliação Institucional da proposta de educação, tendo em vista o aperfeiçoamento da qualidade de vida individual e coletiva (Art. 8º), bem como a avaliação da proposta pedagógica com vistas ao fortalecimento dos processos de autogestão da escola campesina (Art. 11). Ao trabalho de análise coube compreender em que medida essa inobservância do papel da Avaliação Educacional no documento legal pode dimensionar o controle dos processos educacionais dentro de uma lógica de educação monocultural, a ser avaliada com processos de avaliação marcadamente homogeneizantes e classificatórios.

Num cenário marcado pela tensão provocada pela crise econômica de 2008, são gestados e efetivados mais dois documentos legais que tratam especificamente da organização, oferta e manutenção da educação escolar ofertada aos povos do campo. São eles: a Resolução 2/2008 e o Decreto 7.352/2010. Apesar do cenário econômico mundial parecer instável e incerto, o Brasil seguia com crescimento econômico satisfatório, exibindo índices de crescimento econômico e social. O controle da inflação, a diminuição dos índices de desemprego e o aumento do salário mínimo, entre outros exemplos, apontam para um cenário favorável para o país no tocante à superação das assimetrias sociais.

A Educação do Campo continua sendo pauta de reivindicação e as bandeiras de luta continuam sendo levantadas no sentido de garantir políticas públicas que efetivem o direito ao acesso e à permanência dos povos campestinos aos processos de escolarização formal. Podemos dizer que as demandas anunciadas desde o I

ENERA continuam sustentando as pautas, debates e reivindicações dos coletivos que lutam por Educação do Campo. Nesse sentido, destacamos que os movimentos sociais e sindicais camponeses vivenciam um período significativo em que suas bandeiras de luta ocupam lugar de destaque nas instâncias consultivas e deliberativas do MEC, reverberando num período de lutas, mas também de muitos avanços rumo ao projeto de Educação do Campo idealizado por esses sujeitos.

No bojo dessa efervescência política e econômica, é aprovada a Resolução CNE/CEB 2/2008, estabelecendo diretrizes específicas para o desenvolvimento de políticas públicas que atendam à Educação do Campo. O documento representa um avanço com relação à busca incessante pelo trato específico aos povos, territórios e modos de vida camponeses, assinalando também a necessidade de compreender a gestação e a gestão das políticas na direção da justiça social e em consonância com o projeto de educação e de sociedade dos sujeitos que no campo produzem seus modos de vida.

A resolução em tela reitera a definição Educação do Campo já presente em nos documentos anteriores, trazendo indicações para o atendimento de demandas específicas da comunidade em que a escola está inserida. O trado dado ao currículo e à prática pedagógica recebem atenção especial no que toca o processo de colaboração entre escola e comunidade na construção de suas propostas pedagógicas e curriculares, considerando, sobretudo, as demandas locais e o atendimento da comunidade rural.

Na mesma direção, o Decreto 7.352/2010 representou mais um importante passo em direção à consolidação da Educação do Campo como uma política pública efetivamente voltada para os povos do campo, sendo também um importante marco em direção à reparação dos danos causados pela larga história de descaso com a educação ofertada em territórios rurais e aos sujeitos camponeses no Brasil.

Este decreto avança no sentido de apresentar elementos fundamentais para garantia da continuidade de oferta de escolarização aos povos camponeses para além da educação básica. O Decreto assegura outras questões já expressas no conjunto de mecanismos legais para a Educação do Campo, como é o caso da adequação do calendário escolar e da valorização da identidade da escola camponesa. Um aspecto fundamental a ser destacado é consolidação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), enquanto política pública permanente.

Nesse sentido, o conjunto de marcos normativos para a Educação do Campo carrega características bem semelhantes no que diz respeito à compreensão do campo e dos seus sujeitos como sujeitos de direito, o que reverbera, ou deveria reverberar, diretamente na forma como será concebido e avaliado o currículo dessas escolas.

Por fim, o último documento analisado foi instituído pela Portaria nº 931, de 21/03/2005 que estabeleceu a criação do Saeb. Vale salientar que o sistema de avaliação brasileiro tem seu nascedouro no final dos anos 80 com a aplicação de testes de monitoramento em uma experiência piloto nos estados do Rio Grande do Norte e do Paraná (BONAMINO; FRANCO, 1999). Por falta de recursos o projeto não tem prosseguimento, sendo retomado somente no ano de 1990.

Até 2001, a avaliação era feita por amostragem e com periodicidade trienal. Ao passar por reformulações em suas finalidades, inclusão e delimitação dos grupos a serem avaliados e da própria finalidade da avaliação, o Saeb se amplia e passa a ser aplicado também em caráter censitário e com periodicidade bienal.

Atualmente, o Saeb avalia todas as etapas da educação básica, com exceção da Educação Infantil, sendo composta pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) avalia a última etapa da educação básica. E o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) realiza a avaliação do Ensino Superior.

Os testes são realizados com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI), utilizando-se de conteúdos, competências e habilidades que compõem as matrizes de referências para o estabelecimento das escalas de proficiência. Essa métrica da avaliação demandou a participação de economistas e estatísticos na composição e na manutenção dos testes o que pode ter contribuído significativamente para a complexificação do sistema de avaliação que temos hoje (SILVA, I., 2010).

A criação do Saeb e os desdobramentos que hoje dão forma ao sistema geram a necessidade de compreender as relações entre a política de avaliação e a política educacional brasileira, uma vez que as Avaliações Sistêmicas acabam por funcionar, em escala mundial, como instrumento de molde para o currículo, e ainda como moeda de troca na adoção de políticas de bonificação.

Para Silva, I. (2010, p. 433), as justificativas para os usos das Avaliações de Sistema em nosso país requerem atenção para o risco de uma “simplificação do

significado da qualidade do ensino, vertendo para uma lógica meritocrática, eficientista e, conseqüentemente, competitiva entre as unidades e redes de ensino”. Não obstante, essa distorção do sentido da avaliação pode criar um processo de redução do currículo, culminando nos treinamentos para as provas.

Sob a alegação da qualidade em educação, a legislação em questão abre espaço para articulações e negociações na direção da adoção de convênios para melhoria dos índices de desempenho. Em linhas gerais, remonta-se aos documentos legais de referência, como por exemplo, a LDBEN, cabendo às nossas análises posteriores investigar qual o sentido atribuído ao termo qualidade e qual o alcance das avaliações para a pretendida redução da desigualdade social, enquanto objetivos expressos na Portaria nº 931.

O currículo não figura como elemento de discussão no documento, porém, como já evidenciou Silva, I. (2010), caberá à análise apresentar os elementos que revelam as estreitas relações entre o currículo e a avaliação, evidenciando ainda como o currículo avaliado é compreendido por aqueles que são avaliados, sejam eles professores, escolas ou estudantes.

O documento não faz referência à Educação do Campo, ou ao trato específico e diferenciado aos distintos grupos sociais que realizam as avaliações. Ao se pretender universal, por isso denominamos o documento de generalista, acaba por dirimir e neutralizar essas possíveis interferências advindas da complexidade dos contextos e sujeitos envolvidos na avaliação. Diante desses fatores, questionamos se seria possível pensar as Avaliações Sistêmicas para atender às especificidades e às diferenças de tantos grupos sociais? Seria possível garantir que os sujeitos, os territórios e as cosmovisões se fizessem presentes nos processos de avaliação dessa natureza?

Esses questionamentos nos requerem pensar o conjunto de documentos que aqui descrevemos dentro de relações mais amplas, apresentando desdobramento mais ou menos intensos no sentido do controle do processo de escolarização. Quando rememoramos a fala de Patativa do Assaré ao classificar os livros como livro natural e livro artificial, ele nos incita a investigar o quão artificiais ou quão naturais podem ser os documentos que estamos analisando; o quanto podem se tornar apenas normas e metas inalcançáveis ou como podem ser possibilidades de fortalecer as práticas de libertação.

Para esta pesquisa, esse conjunto de documentos atende às regras de seleção apontadas por Bardin (2011), o que não nos impede de frisar a vastidão de outros documentos possíveis de serem analisados se tivéssemos optado por outros sujeitos ou outras abordagens. Essa afirmação se faz necessária para expressarmos o quanto relativa pode ser a produção de conhecimentos a partir da ideia de ciência. Desta forma, ao explicitar o contexto de produção desses dados, podemos indicar algumas possibilidades de compreender os dados analisados para além de um discurso/mensagem arrancado de um documento.

6.1.2 O contexto de produção dos dados em âmbito local: o lugar de enunciação e os sujeitos da pesquisa

A segunda etapa da descrição que nos propomos realizar apresenta os dados referentes às fontes locais, que nesta pesquisa corresponderam aos documentos naturais e suscitados para a chegada às escolas campo de pesquisa e aos professores colaboradores da pesquisa. Desta forma, para essa descrição adotaremos a seguinte lógica: a) os sujeitos e dados da Secretaria de Educação; b) os sujeitos e dados do MST; c) os sujeitos e dados das escolas campo de pesquisa; e d) os professores colaboradores.

O primeiro passo para a seleção das fontes locais foi compreender como se dá o acompanhamento da educação escolar no território campesino do município de Caruaru, bem como receber as indicações das escolas campo de pesquisa. Ao adotarmos essa postura buscamos evidenciar que os critérios de seleção das escolas estão embasados na ideia de que a pesquisa necessita dar centralidade aos sujeitos que conhecem e vivenciam a realidade pesquisada. Para tal tarefa recorreremos à Secretaria de Educação e aos sujeitos que nos foram indicados para responder nossas indagações.

Quadro 6 – Os sujeitos institucionais da Secretaria de Educação

DEPTº.	FUNÇÃO	DADOS FORNECIDOS
Gerência de Ensino	Gerente de Ensino	Indicação do departamento que acompanha as escolas do campo.
Coordenadoria de Apoio Pedagógico	Coordenadora de Apoio pedagógico	Estrutura de funcionamentos da secretaria; estrutura de acompanhamento das escolas da rede; finalidades do acompanhamento; indicação dos sujeitos responsáveis pela avaliação e pela Educação do Campo.
Departamento de Avaliação	Coordenadora do Departamento de Avaliação	Finalidades do monitoramento da Avaliação Escolar; indicação das avaliações sistêmicas realizadas na rede; indicação das matrizes de referência para a realização das avaliações da Aprendizagem e das Avaliações Sistêmicas; indicação da escola campo de pesquisa.
	Técnica Educacional	Dinâmica do trabalho de monitoramento dos resultados das Avaliações Sistemica.
Departamento de Supervisão Escolar	Coordenadora da equipe de Supervisão das Escolas do Campo	Finalidades do acompanhamento das escolas do campo; Indicação das referências para o acompanhamento da dinâmica pedagógica das escolas do campo; Indicação da escola campo de pesquisa; Indicação da supervisora regional que acompanha a escola indicada.
	Supervisora Regional	Dinâmica do acompanhamento das escolas do campo; Finalidades do acompanhamento das escolas do campo; primeiro contato com a escola campo de pesquisa.
Departamento de Planejamento Educacional	Coordenadora da equipe de Formação Continuada	Finalidades da formação continuada para os professores da rede; dinâmica de organização e de oferta das formações continuadas; Referenciais para a formação continuada.

Diagramação: Denise Torres.

Estes sujeitos foram por nós nominados de sujeitos institucionais da Secretaria de Educação e representaram os primeiros sujeitos da pesquisa. A aproximação com o campo de pesquisa foi propiciada pelos olhos desses sujeitos institucionais e pela experiência que eles têm no acompanhamento e monitoramento do funcionamento dessas escolas. O primeiro contato consistiu em explicitar o objeto da pesquisa em questão e solicitar a colaboração do gerente de ensino para a indicação dos sujeitos que pudessem nos fornecer dados referentes ao funcionamento e acompanhamento das escolas do campo do município. Esse contato foi norteado pelo roteiro de entrevista semiestruturada, já mencionado na seção que trata da metodologia.

Nessa direção, fomos encaminhados à Coordenadoria de Apoio Pedagógico, onde realizamos a entrevista com a coordenadora do setor em questão. Além de recebermos a indicação dos sujeitos que acompanham as escolas do campo e dos que fazem o trabalho de monitoramento da Avaliação Educacional, tomamos nota da estrutura organizacional²⁶ da Secretaria de Educação. As atividades da Coordenadoria de Apoio Pedagógico se desdobram em cinco departamentos, a saber:

²⁶ De acordo com os dados contidos no documento fornecido pela Secretaria de Educação, que trata da Lei Municipal nº 5.376 de 20 de dezembro de 2013, dispõe sobre a reestruturação das Unidades de Administração Direta, cria e extingue cargos e dá outras providências.

a) Gestão Escolar; b) Avaliação; c) Apoio Socioeducacional; d) Supervisão Escolar; e e) Planejamento Educacional.

Cada departamento possui um coordenador, com exceção do Departamento de Supervisão Escolar que se encontra subdividido em Educação Infantil, Educação do Campo, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos. Cada um desses grupos possui uma coordenadora específica. Estes dados foram importantes para compreendermos como estão articuladas as ações na Secretaria de Educação para o acompanhamento dos processos educacionais.

Quanto ao acompanhamento das escolas da rede a coordenadora nos informou que cada equipe de Supervisão Escolar além da coordenadora há grupo de supervisoras, que a Secretaria denomina de Supervisoras Regionais. O trabalho de cada equipe é organizado de forma que cada supervisora acompanhe um grupo de escolas durante um ano letivo. O acompanhamento das escolas é balizado pelas demandas de funcionamento das escolas tanto no âmbito do cumprimento da legislação educacional vigente, quanto do âmbito dos aspectos pedagógicos e administrativos, sendo as Supervisoras Regionais uma das principais pontes entre a escola e a Secretaria de Educação.

Um destaque feito pela coordenadora é de que no âmbito pedagógico as Supervisoras Regionais desempenham um papel fundamental na formação das coordenadoras locais, que por sua vez desenvolvem as atividades de coordenação nas escolas, acompanhando os professores, funcionando como uma ação em cadeia: Coordenadoria de Apoio Pedagógico – Supervisão Regional – Coordenação Local – Professores da rede. Esse acompanhamento possui a função de dar suporte ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica do município.

Ao indagar sobre os documentos que referenciam a proposta de educação do município a coordenadora informa que a Proposta Pedagógica está sendo reformulada e o documento que a Secretaria possui está defasado, já não retratando a realidade das ações e propostas do município. Ela ainda acrescenta que enquanto não se conclui a reformulação da proposta as ações vão buscando respaldo em documentos normativos da própria Secretaria, documentos normativos do Estado, como é o caso das matrizes de referência para os conteúdos curriculares, e ainda documentos normativos nacionais.

Para a coordenadora “o processo de construção e reelaboração da Proposta Pedagógica demanda tempo e os grupos envolvidos estão fazendo um trabalho

minucioso, que já está bastante adiantado. O que não faz com que o compromisso desta coordenadoria seja menor”. É pertinente destacar que as referências que embasam a proposta de educação que o município possui estão diretamente ligadas às referências normativas expressas na subseção anterior. Destacamos também que no que se refere à Proposta Pedagógica, não foi possível o acesso ao documento em construção.

Aos indagarmos sobre o acompanhamento da Avaliação Educacional e a Educação do Campo no sentido de compreender como a Secretaria faz esse acompanhamento, a coordenadora nos informou que para sabermos como se dá o acompanhamento das Escolas do Campo a melhor pessoa para responder essas questões seria a coordenadora das Supervisoras Regionais da Educação do Campo, já sobre a Avaliação Educacional seria importante conversarmos com a coordenadora e técnica de área do departamento de avaliação, e ainda com a coordenadora da equipe de Formação Continuada que faz um trabalho direcionado à Avaliação também.

Primeiramente recorremos à coordenadora da Equipe de Formação Continuada que nos indicou as finalidades da formação ofertada para os professores da rede. Indicou que as formações atendem majoritariamente aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo ofertadas formações de todas as disciplinas, conforme um calendário estabelecido pela equipe. Indagamos como se dava o trabalho direcionado às Avaliações Sistêmicas indicado pela coordenadora do Apoio Pedagógico e obtivemos a seguinte resposta:

Fizemos “aulões” para os alunos que iriam fazer o SAEPE e também fizemos formação para as Supervisoras Regionais sobre a estrutura das questões das avaliações como o SAEPE e a Prova Brasil, mas esse trabalho é um trabalho à parte da formação continuada. A formação mesmo é feita pensando no professor e não especificamente nas provas (COORDENADORA DA EQUIPE DE FORMAÇÃO CONTINUADA).

Frisamos que a formação provida no sentido de preparação para as Avaliações Sistêmicas é pensada como uma atividade extra e o que de fato compõe as atribuições da equipe em questão é a formação dos professores. Apesar de reconhecer que esse tipo de intervenção pode surtir efeito nos resultados da avaliação de sistema, a coordenadora da equipe destaca que “não podemos preparar só para a avaliação externa”. A coordenadora enfatiza ainda que o Departamento de Avaliação é que

direciona as ações para a Avaliação de Sistemas, já a equipe de formação continuada pensa na formação como um todo.

Nessa direção, questionamos se haveria matrizes de referência que norteiam a formação dos professores. A coordenadora pontua que a formação toma como base as matrizes de habilidades que o governo do estado de Pernambuco indica, pois “essa matriz já é alinhada com outros parâmetros e outros documentos nacionais, não fugimos disso”. Destacamos aqui que a equipe de Formação Continuada é uma das responsáveis pela articulação entre as referências nacionais e as demandas locais, propondo o atendimento aos professores no sentido da garantia dessa linearidade nacional-local.

Feitas as indicações recorreremos ao Departamento de Avaliação para realização das entrevistas. O departamento hoje atua com duas técnicas de área, sendo uma delas coordenadora do departamento. As entrevistas nos apontaram que a função do Departamento é realizar o monitoramento e a aplicação das Avaliações Sistêmicas. A coordenadora enfatiza que “temos feito um esforço grande para não ficar somente no plano da execução dessas avaliações. Temos proposto formações para nossas Supervisoras Regionais, principalmente para que elas entendem as funções e os sujeitos das avaliações sistêmicas”.

É pertinente destacar que a coordenadora relata que muitas vezes o trabalho da coordenação requer o cumprimento de demandas relativas à logística da aplicação das provas, mas o trabalho vai muito além disso. Ela frisa que “cada dia é uma luta para que todos compreendam que a avaliação externa é apenas um dos instrumentos de avaliação, não é o único, não é o mais importante, não substituiu as demais avaliações”. As atividades referentes às Avaliações Sistêmicas atendem à contingência do período de aplicação das provas, mas o trabalho com a avaliação dura mais tempo, perpassa as formações das Supervisoras Regionais, das reuniões com os Gestores Escolares, da formação com os Coordenadores Locais, e também com os professores.

A coordenadora relaciona as avaliações que o departamento acompanha, fazendo especificações da natureza do trabalho realizado pelo departamento. São avaliações que “possuem um calendário, uma lógica, uma forma de apresentação dos resultados” e demandam posturas e ações distintas. Com base nos dados fornecidos pela coordenadora apresentamos o quadro a seguir com a relação das avaliações que o departamento monitora, acompanha e realiza.

Quadro 7 – Avaliações Sistêmicas monitoradas pelo Departamento de Avaliação

Avaliação	Periodicidade	Abrangência	Demanda para o Departamento
Provinha Brasil	Semestral	Alunos do 2º ano do Ensino Fundamental	Entrega das avaliações, processamento dos resultados; Disseminação dos resultados.
Prova ANA	Bienal	Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental	Logística de seleção de aplicadores; Coordenação de um polo de aplicação; Disseminação dos resultados.
Prova Brasil	Bienal	Alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental	Logística de seleção de aplicadores; Coordenação de um polo de aplicação; Disseminação dos resultados.
Avaliação do Saepe	Anual	Alunos do 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Logística de seleção de aplicadores; Coordenação de um polo de aplicação; Disseminação dos resultados.
Avaliação do Sefe	Semestral	Alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Logística de seleção de aplicadores; Disseminação dos resultados.

Fonte: Secretaria de Educação – Departamento de Avaliação

Diagramação: Denise Torres

Segundo a coordenadora, as ações são pensadas para disseminar os resultados das avaliações, mas também para prestar esclarecimentos sobre a lógica, a finalidade e os procedimentos da avaliação. Para ela, “esse é um trabalho de formiguinha, somos apenas duas e as demandas são infinitas. Mas o nosso desafio mesmo é fazer com que os professores, gestores, coordenadores compreendam essas avaliações como um apoio e não como um castigo”.

A técnica de área que divide com a coordenadora as tarefas do departamento de Avaliação acrescenta que “esse investimento apontado se dá na direção de relacionar os dados internos da escola com os dados das avaliações externas e isso requer um comprometimento com a escola que nem todos têm”. A técnica aponta ainda que o trabalho no departamento vem tentando romper com a cultura da avaliação só para a obtenção da média do Ideb. Ela acrescenta ainda que “cada escola é vista para além dos índices e deveria ser pensada assim pela equipe gestora, pelos professores, pelos pais, por todos nós aqui”.

Passamos então à indagação de que escolas possuem destaque no município quanto aos índices de desempenho em Avaliações Sistêmicas e que poderiam figurar como escolas campo de nossa pesquisa. Ambas indicaram a que possui o maior índice do Ideb no município e que tem apontado um trabalho consistente e atuante no sentido do trabalho com as Avaliações Sistêmicas. A escola está situada no território campesino, o que para os sujeitos do departamento de avaliação rompe com uma

“ideia preconceituosa de que as escolas do campo não são boas, de que os alunos não são bons. Isso não é verdade”, acrescenta a coordenadora do departamento.

A entrevista com a coordenadora e a técnica de área do Departamento de Avaliação nos levou ao próximo passo, que foi a entrevista com a Coordenadora da equipe de Supervisão das Escolas do Campo. Ela nos esclareceu sobre a organização do trabalho realizado pelas Supervisoras Regionais das Escolas do Campo, frisando que elas acompanham menos escolas que as professoras das escolas urbanas, pois a demanda delas necessita estar articulada com a demanda da gestão nucleada²⁷. Desta forma, o deslocamento delas para as escolas demanda tempo e por isso não poderiam acompanhar um número muito grande de escolas.

O trabalho da equipe de supervisão das escolas do campo se dá no acompanhamento do funcionamento das escolas, bem como na promoção da formação continuada das coordenadoras locais dessas escolas. As reuniões de formação acontecem mensalmente e as demandas são referentes “às questões pedagógicas, informes, repasse de resultados de avaliações, desenvolvimento de projetos diversos, entre outras”, nos informou a coordenadora da Equipe de Supervisão Escolar das Escolas do Campo. Além da promoção da formação e do acompanhamento às escolas, a coordenadora aponta que o grupo se reúne para a realização de estudos sobre diversas temáticas que envolvem a Educação do Campo, como exemplo ela cita a participação da equipe na formação da Escola da Terra e ainda a participação as formações promovidas pela Coordenadoria de Apoio Pedagógico.

Ao indagarmos acerca da realização das Avaliações Sistêmicas em escolas do campo ela nos informa que “muitas das escolas do campo não recebem avaliações externas, porque muitas delas são escolas com poucas turmas ou ainda com turmas multisseriadas. Então têm poucos alunos na série que está sendo avaliada”. Esse fato se dá pelos critérios de envio das provas, uma vez que cada avaliação indicará o número mínimo de alunos para que ocorra a aplicação na turma. “As questões mais

²⁷ Estas escolas são classificadas e identificadas de acordo com a quantidade de estudantes atendidos, sendo assim organizadas por tipos, da seguinte forma: Escolas Independentes (com mais de 100 (cem) alunos matriculados e um núcleo gestor próprio); Escolas Núcleo (com menos de 100 (cem) alunos e um núcleo gestor partilhado, em que este núcleo se responsabiliza por 5 (cinco) ou mais escolas nucleadas); Escolas Nucleadas (constituídas por menos de 100 (cem) alunos e seu núcleo gestor se encontra em uma dada escola núcleo); e por fim os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI (ofertam a Educação Infantil, mantendo a creche e salas de pré-escolar I e II).

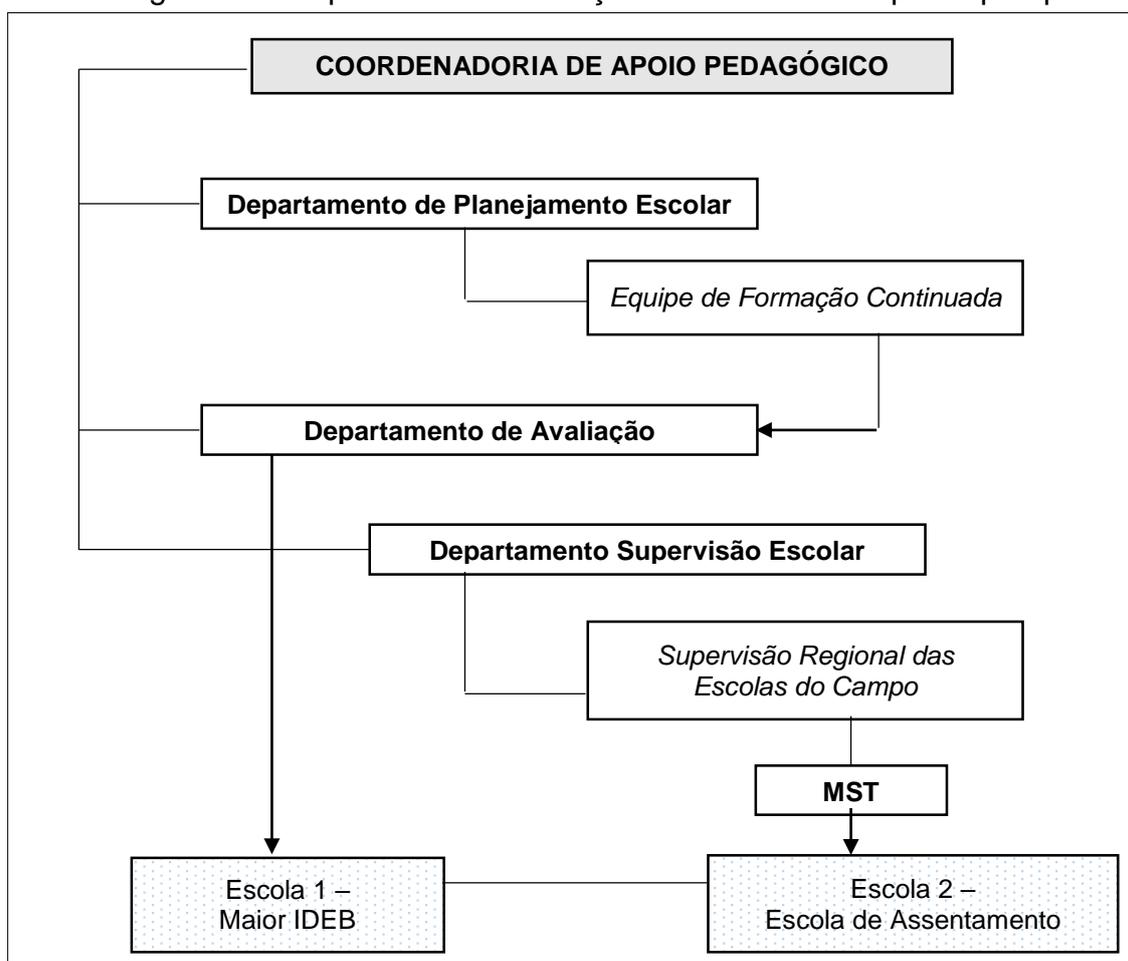
específicas da seleção das escolas e dos alunos para cada tipo de prova é algo que o departamento de Avaliação pode explicar melhor”, afirma a coordenadora.

A entrevista nos forneceu ainda a indicação das escolas que comporiam nosso campo de pesquisa, para além da escola já indicada pela coordenadora do Departamento de Avaliação. Desta forma, solicitamos que fossem indicadas as escolas que possuíssem algum diálogo com os movimentos sociais campestinos e que se destacassem em direção às discussões acerca da Educação do Campo. A coordenadora nos informou que o município possui duas escolas situadas em Assentamentos da Reforma Agrária e que uma militante do MST poderia dizer melhor sobre essas possíveis parcerias entre a escola e os movimentos sociais campestinos.

Passamos então ao contato e à entrevista com a militante do MST indicada pela Coordenadora das Supervisoras Regionais das escolas do campo. Após apresentarmos nossa pesquisa e a necessidade de investigar os desdobramentos da Avaliação de Sistemas e da Aprendizagem no currículo das escolas do campo, ela nos indicou uma das escolas como sendo a escola que faz parcerias com o MST. Além disso, ela indica que a comunidade em que a escola está inserida possui um engajamento na luta pela escola (impedindo seu fechamento por diversas vezes) e pela Educação do Campo.

Desta forma, chegamos à segunda escola campo de pesquisa. A escola foi então selecionada a partir da sugestão da coordenadora das Supervisoras Regionais da Educação do Campo e selecionada a partir da sugestão de uma representante do MST. É pertinente pontuar ainda que o primeiro contato com as escolas se deu através do contato com as suas Supervisoras Regionais, que nos forneceram alguns dados quanto à localização, ao funcionamento e também nos apresentaram à equipe gestora da escola e aos professores colaboradores da pesquisa. Nesse sentido, observamos a figura a seguir como síntese do *contexto de produção dos dados* referente à Secretaria de Educação.

Figura 16 – O percurso da indicação das escolas campo de pesquisa



Diagramação: Denise Torres

Ao solicitarmos as indicações das escolas obtivemos as justificativas para tal seleção, culminando em duas escolas campo de pesquisa. *A priori*, com base em nossa abordagem teórico-metodológica, projetamos o trabalho com ao menos duas escolas que nos apontassem caminhos para compreensão pretendida com nosso objeto de pesquisa, de forma que pretendíamos trabalhar com uma escola considerada de “excelência” pelos resultados obtidos em avaliações sistêmicas e outra que tivesse ligação com a luta por uma Educação do e no Campo, considerada como escola de “resistência”. Essa opção se deu pela necessidade de compreender as nuances das relações entre as avaliações de sistema e da Aprendizagem, o currículo escolar e os conhecimentos camponeses.

As escolas indicadas atendem a esse desejo já anunciado em nossa pesquisa. Destacamos ainda que a escola indicada como escola de destaque no Ideb também está situada em território rural, o que nos aponta mais um elemento para a análise no

sentido de compreender como o lugar de excelência se deslocou do urbano para o rural e que elementos provocaram esse deslocamento.

A partir daqui as escolas serão identificadas como *escola 1* (escola com o maior Ideb do município) e *escola 2* (escola de assentamento). Para iniciar a descrição do *contexto de produção dos dados* referentes às escolas campo de pesquisa, apresentaremos na tabela abaixo os dados de caracterização das mesmas.

Tabela 3– Caracterização das escolas campo de pesquisa

<i>Identificação</i>	<i>Distrito</i>	<i>Localização</i>	<i>Distância da sede em km</i>	<i>Turnos</i>	<i>Turmas</i>	<i>Nº de docentes</i>	<i>Nº de alunos</i>
<i>Escola 1</i>	1º Distrito	Povoado de Terra Vermelha	10 km	Manhã Tarde Noite	15	17	340
<i>Escolas 2</i>	2º Distrito	Assentamento Normandia	17km	Manhã	1	1	7

Diagramação: Denise Torres

A escola 1 localizada no 1º distrito foi indicada pelos sujeitos da Secretaria de Educação, por representar a escola pública municipal que alcançou o índice mais expressivo no Ideb no ano de 2013. A escola possui 05 (cinco) salas de aula, secretaria, sala da gestora, biblioteca, 01 (um) banheiro para os professores e 02 (dois) banheiros para os estudantes, cozinha, pátio coberto onde as crianças recreiam e também fazem as refeições, além de possuir uma horta produzida nas oficinas do projeto Mais Educação.

Ao solicitarmos dados referentes à fundação da escola e também sobre a relevância da escola para a comunidade, a equipe gestora nos ofereceu o Projeto Político Pedagógico da escola, pois este documento possui uma contextualização da criação da escola. No entanto, ao questionarmos se não teriam algum funcionário ou membro da comunidade que pudesse nos contar essa história, recebemos a indicação da merendeira que é uma das funcionárias mais antigas da escola. Aqui a chamaremos de *Merendeira da Escola 1*, para atender aos critérios de sigilo e ética da pesquisa.

Nossa colaboradora sempre morou na comunidade e trabalha na escola há 27 anos. Viu a escola ser construída e nos remontou as suas memórias acerca do surgimento da escola. Ao ser indagada sobre como surgiu a escola, ela nos diz que

Aqui era uma casa de taipa e funcionava como um matadouro, matavam boi. Aí seu Tabosa, que era filho de político, prefeito ou era deputado, não me lembro, comprou tudo e fez como se fosse um posto de saúde. Mas eu lembro que não era só posto. Aqui a gente dançava, tomava vacina, fazia festa... quem quisesse podia fazer as festas aqui. Quando era frio ele dava roupa, cobertor... pra quem era rico ou pobre, para todo mundo. Não tinha isso não. Era bom demais, só tu vendo (MERENDEIRA DA ESCOLA 1).

A entrevista nos revela que antes de se tornar uma escola, o prédio foi reformado e passou a ser usado como um centro comunitário que servia como espaço para as comemorações e atividades de atenção à saúde básica da comunidade. Até aquele momento, meados da década de 80, os moradores que quisessem estudar deveriam se deslocar para a sede do município. Foi então que o dono do espaço comunitário decidiu transformar o espaço em uma escola. A escola passou a funcionar neste prédio e possuía basicamente a mesma estrutura física que possui hoje. A *Merendeira da Escola 1* nos informa que foram construídas mais duas salas e foram construídos mais dois banheiros, além de ampliado o espaço que hoje funciona o pátio, “mas a escola era desse jeito que é hoje. Começou funcionando com três salas e foi muito bom, porque a gente não precisava mais ir pra Caruaru para estudar”.

A escola se torna uma conquista para a comunidade ao passo que ela passa a ser compreendida como um bem coletivo e não mais como uma propriedade privada. O processo de municipalização das escolas do campo no final da década de 80 faz com que a escola passe a ser mantida pelo município e culmine no entendimento que se expressa na fala de nossa colaboradora ao afirmar que “Seu Tabosa fez uma escola e agora a escola é da gente”.

Ao perguntarmos sobre a importância de ter a escola ali na comunidade, ela acrescenta: “a gente mora no sítio e não quer ir para a cidade para a cidade, quer estudar aqui”. Um dos reflexos dessa compreensão da escola enquanto parte da comunidade se deu nas reivindicações dos pais dos estudantes da comunidade que haviam estudado na escola, mas não concluíam o ensino fundamental porque a escola só ofertava os anos iniciais, quem desejasse continuar os estudos teria que ir para a sede. A comunidade apresentou a demanda e reivindicou que os seus filhos tivessem acesso aos anos finais do Ensino Fundamental, completando o primeiro ciclo da escolarização básica.

A *Merendeira da Escola 1* relata que ter a escola funcionando na comunidade é muito importante, pois “quem pensou que teria escola aqui? E que ia ter até a 8ª

série? Tomo mundo estudou aqui, mas de primeiro só tinha até a 4ª série. Pode perguntar, os mais velhos só estudaram até a 4ª série”. A ampliação do acesso à escolarização básica, ao menos no que se refere ao Ensino Fundamental, proporcionou à comunidade ampliar a escolarização de seus moradores, garantindo que a escola fosse reconhecida como um espaço importante de fortalecimento da ideia de coletividade. Além de lutar pela escola, a comunidade lutou pelo direito de seus filhos serem educados no lugar onde vivem.

Após visitas para aproximação com o campo e para coleta de dados junto à equipe gestora, solicitamos que a mesma fizesse a indicação dos professores que pudessem ser colaboradores da pesquisa. Frisamos que a solicitação se deu no sentido de que fossem indicados os professores que tivessem em suas práticas características do trato aos conhecimentos campesinos. Nessa direção, foi indicada pela equipe gestora uma professora, que aqui é nomeada como Colaboradora 1.

A Colaboradora 1 não informou sua idade, é mulher, nasceu e reside na área urbana do município de Caruaru. Seu deslocamento diário até a escola é feito de ônibus e dura cerca de 35 minutos. É contratada e trabalha apenas nesta escola. Já atua como docente há cerca de 4 anos e há 2 anos nesta escola do território campesino. É licenciada em Pedagogia desde 2012, pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Atua como professora polivalente²⁸ nas turmas de 3º e 5º ano Ensino Fundamental na Escola 1.

Passamos então à descrição da 2ª escola indicada para compor o quadro das escolas campo desta pesquisa. A escola localizada no 2º distrito foi indicada pelo MST, por apresentar um trabalho diferenciado no que diz respeito ao trato aos conhecimentos campesinos. A escola está localizada no assentamento Normandia, a 17 km da sede do município e funciona no turno da manhã, mas cede uma de suas salas à Gerência de Educação Agreste Centro Norte para que funcione uma turma de EJA no turno noturno. A escola tem duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros e um almoxarifado. Está bem próxima da Agrovila e atende às crianças assentadas. Funciona no prédio atua há 16 anos.

Para conhecermos a história de fundação da escola e os possíveis vínculos que ela possui com a comunidade recorreremos à professora que por sua vez indicou a

²⁸ Professora que ministra todas as disciplinas, exceto Educação Física, em turma regular, ou seja, sala organizada por série.

merendeira da escola como sendo a pessoa que poderia nos apresentar tais informações. A merendeira da escola é filha de um assentado e participou ativamente da história de fundação da escola. Seu pai cedeu sua casa para que a escola funcionasse quando ainda eram acampados. Mesmo após a distribuição das terras e a construção das casas da agrovila o prédio escolar ainda não tinha sido construído, de forma que a escola continuou funcionando em sua casa até que em 1999 fosse iniciada a construção da escola, que hoje recebeu o nome de seu pai como homenagem póstuma.

Quando indagada sobre as motivações que levaram seu pai a ceder a casa para que a escola funcionasse, ela nos diz

Meu pai era muito preocupado com a educação do povo daqui. Ele entendia que era muito importante que as crianças tivessem escola. Quem é da luta sabe que a gente precisa de escola, precisa que os meninos aprendam, para poder participar de tudo na vida (MERENDEIRA DA ESCOLA 2).

A garantia da escolarização era também uma bandeira de luta para os assentados, por isso era preferível ficar sem casa do que ficar sem escola. A participação na vida social e política também passa a determinar a função social da escolarização formal, além de configurar como um espaço de subversão da lógica dominante.

Ela nos conta ainda que “há um preconceito muito grande com quem é sem-terra e a escola tem que ensinar que nós somos iguais a todo mundo, que temos nossos direitos”. A necessidade de manter a escola no assentamento aponta também a forma de proteção contra o racismo territorial e epistêmico, bem como a vinculação da escola com a formação política.

A escola possui apenas 07 alunos matriculados. Então indaguei se a escola sempre tem poucos alunos ou se essa quantidade é resultado de alguma outra dinâmica, por exemplo, se os alunos estão indo estudar na cidade. Ela nos responde que a escola já teve mais, já teve menos alunos. Mas ela enfatiza que essas crianças que estão na escola “já são os filhos dos filhos de assentados, porque a escola foi pensada para os filhos dos assentados. Inclusive meus filhos estudaram aqui. Agora quem está frequentando são os netos deles”.

Ao perguntar se a escola com tão poucos alunos não corre o risco de ser fechada, ela me responde que “não tem como fechar a escola, pois aqui a escola é

da gente, para os nossos filhos, nossos netos”. A escola representa a conquista do coletivo e que não reconhece a lógica eficientista e racionalista do capital. Para ela, um dos momentos mais marcantes de sua vida foram as viagens para Brasília para lutar pela terra do assentamento.

Há dois anos precisou se desfazer de suas terras e sair do assentamento por motivos particulares. Todavia continua trabalhando na escola e espera se aposentar lá, onde cresceu e viu seus filhos crescerem. O relato dela aponta a necessidade de compreendermos que a escola se encontra bastante vinculada aos princípios da luta pela terra e de afirmação da identidade campestre, sobretudo, militante.

Passando à caracterização da professora colaboradora da pesquisa, frisamos que a indicação da escola se deu pelo trabalho que a professora vem desenvolvendo nos últimos 04 anos. Desta forma, a professora indicada é aqui nomeada como Colaboradora 2. Ela tem 40 anos, nasceu e viveu até a adolescência no campo, mas hoje reside na área urbana do município. Seu vínculo com o município é temporário há 15 anos, todos eles trabalhando em escolas campestres. Antes de ser contratada pela rede pública municipal trabalhou em uma escola da rede privada por mais 05 anos. É pedagoga desde 2008 pela Universidade de Pernambuco – UPE, e possui magistério como formação de nível médio. Pela manhã leciona na escola campo de pesquisa em uma turma multisseriada de 1º, 2º e 3º anos e à tarde trabalha em outra escola da rede, também situada no campo, com uma turma seriada de 3º ano.

Diante desta breve caracterização, objetivamos por enunciar de onde partiram os dados analisados, compreendendo que os sentidos que atribuiremos a esses dados perpassam, sobretudo, a vinculação destes aos sujeitos e aos territórios que os produzem. Como apontava Patativa do Assaré no início desta seção, a escolarização ganha sentido quando está atrelada à vida, caso não esteja, mais se parece um enredo artificial de deformação dos sujeitos, que de fato uma formação que se pretendeu ser humanizadora. Nesse sentido, compreender quem são esses sujeitos e a quais territórios materiais e imateriais eles se vinculam é de suma importância para esta pesquisa, para entender como são produzidos os valores, os sentidos, as dinâmicas que eles atribuem à escola e aos processos de escolarização.

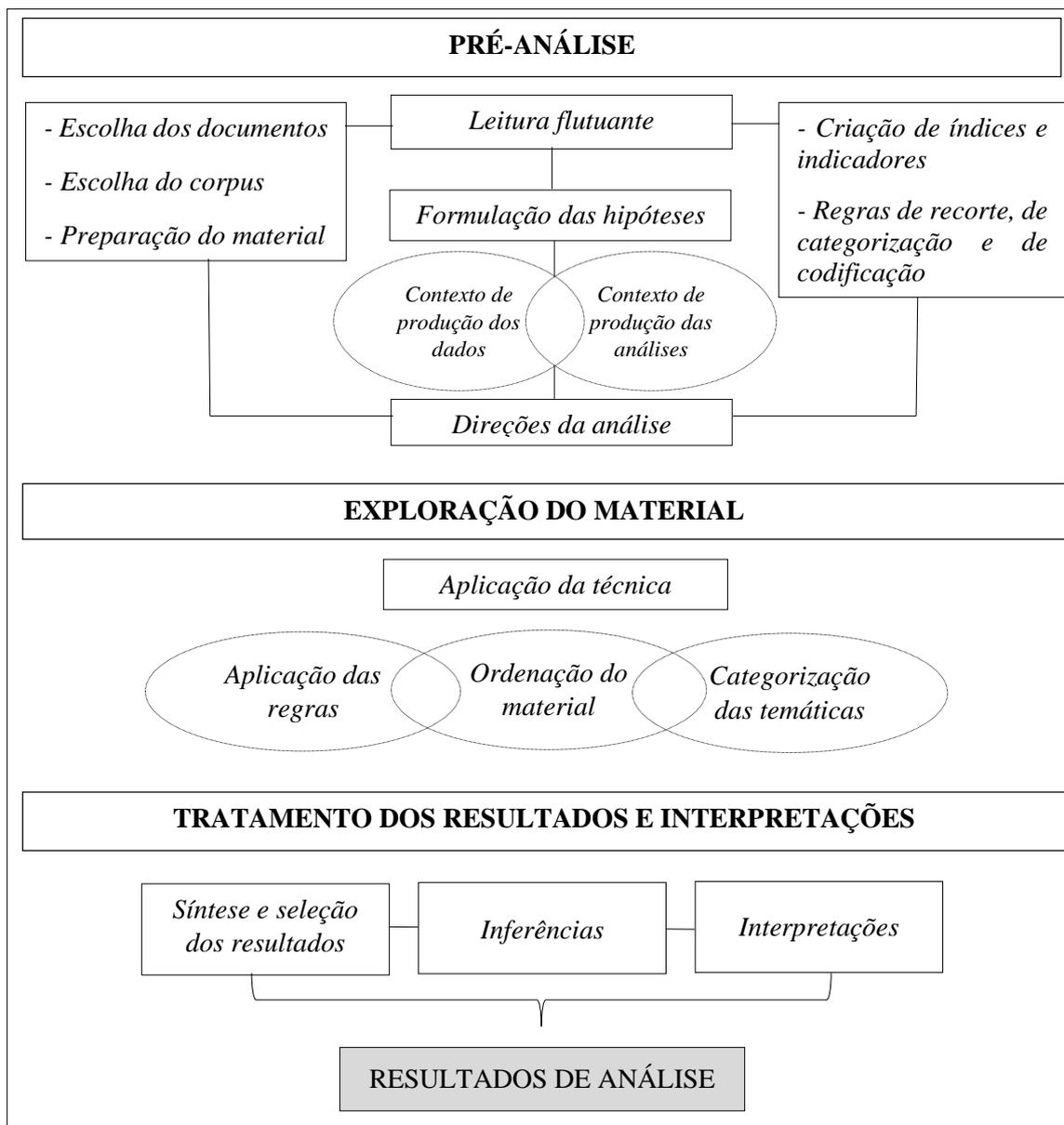
6.1.3 Contexto de produção das análises: a natureza dos dados, as opções que delimitaram a sua seleção, o modelo e os alcances da análise

A organização da análise dos dados desta pesquisa se configura como parte essencial para o cumprimento das promessas enunciadas desde o início deste estudo. A fase da análise compõe a última peça do mosaico que vem sendo construído e sustentado pelos princípios epistemológicos e metodológicos por nós adotados. Assim, podemos assinalar que explicitar o contexto de produção das análises representa também evidenciar o tripé que sustentou esta pesquisa, articulando as análises ao objeto de pesquisa e à abordagem teórica.

Nessa direção, como já assinalamos na subseção anterior, os dados submetidos à análise são de naturezas distintas, porém essenciais para compreensão dos processos de validação do conhecimento a partir das Avaliações de Sistema e da Aprendizagem. Essa necessidade de explicitar a origem dos nossos dados e o trato a eles dado surge não somente da preocupação teórico-metodológica de descrever os passos da pesquisa, mas, sobretudo, se assenta nas nossas opções de produzir um conhecimento socialmente, culturalmente, territorialmente situado. Desta forma, a figura a seguir apresenta o desenvolvimento das nossas análises a partir da proposta de organização formulada por Bardin (2011). Destacamos ainda que nosso percurso atendeu às especificidades do nosso objeto de pesquisa o que dispensou fases do modelo proposto pela autora como é o caso da fase de *testagem das técnicas* e das *provas de validação*²⁹.

²⁹ Para acessar o modelo completo de desenvolvimento da análise ver Bardin (2011).

Figura 17 – O contexto de produção e desenvolvimento da análise



Diagramação: Denise Xavier

Nesse sentido, na fase de pré-análise realizamos a seleção dos documentos a serem analisados, o que correspondeu às fontes nacionais e locais já descritas na seção anterior. Além da seleção dos documentos, foi nesta fase que reorientamos as hipóteses e os objetivos da pesquisa e referenciamos os índices e indicadores de acordo com a viabilidade das análises diante do conjunto de dados coletados. Esse movimento inicial da análise se estendeu desde o levantamento de pesquisas na Anped e no PPGEduc, até a legislação nacional e as orientações locais que tratam da Educação do Campo e da Avaliação.

O emprego da técnica de Análise do Conteúdo nos permitiu selecionar os materiais que de fato comporiam fontes ricas para a análise. A título de exemplo, no que diz respeito à legislação para Educação do Campo encontramos indicadores referentes ao transporte escolar, à merenda, à formação de professores, entre outros. Portanto, com a leitura flutuante e a aplicação das regras de seleção foi possível chegar ao corpus que melhor atendesse aos objetivos da pesquisa.

Ao selecionar e organizar o corpus, passamos ao exercício de compreender o contexto de produção desses dados, uma vez que essa etapa da pesquisa é fundamental para que sejam explicitados os nossos critérios de busca, de seleção e de exclusão. Da mesma forma ocorre com o exercício de explicitar o contexto de produção das análises. Vale salientar que essas etapas não são lineares e cronológicas, pois ao longo da pesquisa os sujeitos e as fontes foram redelineando esses percursos.

Diante desse exercício inicial, Bardin (2011) assinala que chegamos às direções ou rumos da análise para aplicação da técnica de análise de conteúdo, que no caso desta pesquisa, se deu via análise temática. A ênfase permanente na contextualização dos sujeitos e das fontes da análise corrobora a necessidade apontada pela autora de explicitar os procedimentos de exploração desde suas condições iniciais de produção, a fim de trazer à baila os possíveis desvios do foco dos objetivos, logo também dos resultados.

Após a fase exaustiva de leitura e aplicação de regras de seleção culmina com o que Bardin (2011) denomina de preparação do material ou edição. Essa tarefa consistiu na seleção inicial dos enunciados a serem analisados considerando *unidades de registro*³⁰ macro, como por exemplo: *Educação do Campo*, *Avaliação e Currículo*, ou *unidades de registro micro*, como por exemplo: prova, teste, exame etc., passando às *unidades de contexto*³¹, como por exemplo: Educação rural, que carece

³⁰ *Unidade de registro* é o segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base. No caso desta pesquisa, a *unidade de registro* é o tema, ou seja, a afirmação composta de significações complexas que “se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2011, p. 105). Acrescentamos ainda que ao adotarmos a *análise temática* faz-se necessário encontrar nas *unidades de registro* seus *núcleos de sentido*. Este trabalho consiste em identificar os núcleos fundamentais para composição do registro, cuja presença ou frequência seja significativa para o objeto da pesquisa.

³¹ *Unidade de contexto* é a “unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa a significação exata da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema” (BARDIN, 2011, p. 107).

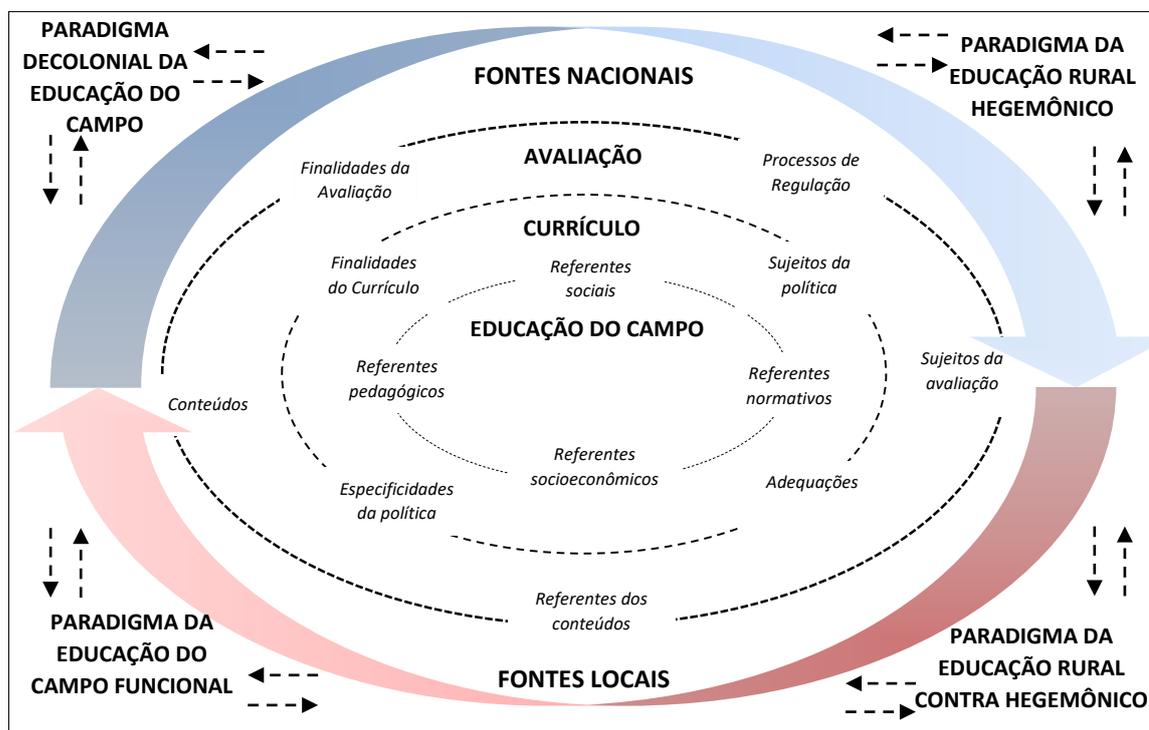
de uma compreensão contextual para além do que está expresso em seu registro devido à compreensão expressa pelas teorias que guiam essa pesquisa.

Esses passos possibilitaram o processo de codificação e criação do modelo de análise para entrada na segunda fase da análise. Nesse momento seguiu-se o processo de exploração dos dados para a análise das temáticas, a partir do refinamento dos quadros analíticos criados para organização inicial e categorização dos dados. No primeiro momento, os quadros apresentam as unidades mais amplas, as *unidades de contexto*. Em seguida, passamos às *unidades de registro* e o destaque aos seus *núcleos de sentido*.

Por fim, chegamos aos primeiros resultados. É pertinente destacar que como trabalhamos com um modelo de análise que partiu de conjunto de categorias semiaberto, empregamos os procedimentos apontados por Bardin (2011) no processo de categorização das temáticas. Para a autora, existem dois processos inversos na atividade de categorização, em que no primeiro momento utiliza-se de um sistema de categorias fornecido a priori, incorrendo na busca pela correspondência do dado e sua classificação dentro do sistema. No segundo momento, o sistema de categorias não é fornecido, incorrendo numa classificação analógica e progressiva dos dados até que se alcance, ao final, a categoria.

A composição de nosso modelo de análise sofreu ajustes ao longo do desenvolvimento da pesquisa, principalmente devido às peculiaridades dos dados em relação ao objeto de pesquisa, ou seja, não havia como aplicar um único conjunto de categorias para todos o corpus, bem como não havia como dissolver o *corpus* e excluir as intersecções fundamentais ao nosso objeto de pesquisa. Assim, chegamos ao modelo de análise a seguir exposto.

Figura 18 – Modelo de análise dos dados



Diagramação: Denise Xavier

Assim, a costura metodológica se desenvolveu na direção da compreensão das temáticas que desvelam as relações de aproximação e de distanciamento entre os dados do corpus e o nosso objeto de pesquisa, portanto, para compreender em que medida os conteúdos validados e os processos de avaliação da aprendizagem e de sistema ocorridos nas escolas campo de pesquisa aproximam-se e distanciam-se dos Paradigma da Educação do Campo.

Para isso, nas fontes nacionais e locais tomamos como categorias principais *Educação do Campo*, *Currículo* e *Avaliação*. As temáticas balizadas das análises são: **Finalidades** e **Conteúdos**. Em cada nível da análise emergiram os eixos que estruturam essas temáticas, como poderemos observar na seção a seguir.

7 RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS AVALIAÇÕES DE SISTEMA E DA APRENDIZAGEM: TENSÕES NO PROCESSO DE VALIDAÇÃO DE CONTEÚDOS

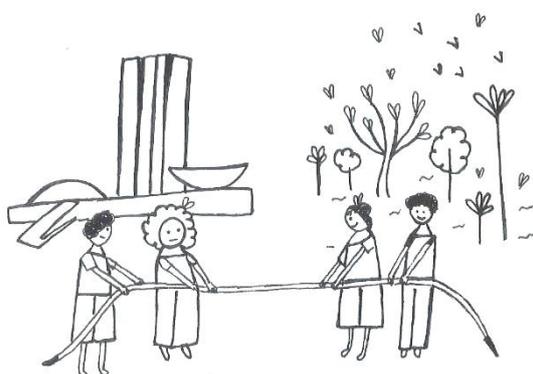


Ilustração: Dayana Xavier

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola*

(Gilvan Santos – Não vou sair do Campo)

Ao longo do processo de construção desta pesquisa evidenciamos a necessidade de pensar outras formas de produzir conhecimentos, sobretudo, devido à tomada de consciência das formas excludentes e violentas com as quais as epistemes ditas periféricas foram tratadas ao longo da constituição de nossa história colonial. Pensar, ler, escrever a partir de outras lentes teóricas tem sido um desafio enfrentado por muitos grupos ao redor do mundo e também foi o nosso desafio desde os primeiros passos da pesquisa para o TCC da licenciatura em Pedagogia, até a pesquisa que dá corpo a esta tese.

Nessa direção é pertinente frisar que as leituras dos dados, cenários e sujeitos aqui inscritos tomaram como ponto de partida e de chegada às cosmovisões camponesas e suas lutas para que se inscrevam nas políticas educacionais enquanto sujeitos de direitos e que seus territórios sejam compreendidos como territórios também epistêmicos. Pensar a política educacional como uma política *pluriversal* e *pluri-identitária* (GROSFOGUEL, 2010) tem sido um esforço contínuo dos movimentos sociais e sindicais camponeses, o que reverberou em rachaduras importantes na legislação educacional, que até então tinha marcas fortes de uma *política de identidade*, cambiando esses sujeitos e territórios para o protagonismo em direção a uma *identidade em política* (MIGNOLO, 2008).

Para além das transformações no âmbito da legislação, as lutas desses movimentos continuam se inscrevendo na direção da garantia de direitos, de forma que as conquistas asseguradas pelas políticas educacionais possam se efetivar na prática. Muitos têm sido os desafios para a Educação do Campo, sobretudo, no cenário político e econômico atual. O fechamento massivo de escolas do campo, a adoção de uma base curricular homogeneizadora, os cortes de recursos para manutenção de condições básicas de funcionamento das escolas do e no campo, bem como para a formação de professores/as para as escolas campesinas, são expressões vivas da ação da *colonialidade do poder e do saber* (QUIJANO, 2005), postos como apenas alguns dos desafios que esse cenário nos coloca.

Ademais, as dimensões burocráticas, financeiras e técnicas da manutenção da Educação do Campo, as preocupações com a efetivação dos princípios pedagógicos também têm sido uma preocupação constante levantada por seus sujeitos, tendo como bandeiras e como utopia a ruptura com as *pedagogias de desterritorialização e desenraizamento* (ARROYO, 2012), e buscando a construção de uma *Pedagogia Decolonial* materializada na *Educação Intercultural* (WALSH, 2007).

Assim, esta seção, que apresenta os resultados da análise, evidencia as aproximações e os distanciamentos entre a legislação educacional que trata da Educação do Campo e a legislação que trata do Sistema Nacional de Avaliação, e mais especificamente da ANA, Avaliação de Sistemas escolhida para ser analisada nesta pesquisa devido ao seu alcance nas escolas campo de pesquisa. Assim, ela será pertinente para compreendermos as relações entre os conteúdos presentes e validados nas avaliações de sistema e da aprendizagem, com os Paradigmas da Educação do Campo.

Para tanto, essa seção encontra-se organizado em quatro seções, a saber: a) Finalidades e Conteúdos da Política Curricular Nacional para a Educação do Campo; b) Finalidades e Conteúdos Operativos da Política Nacional de Avaliação: aproximações e distanciamentos com os paradigmas da Educação do Campo; c) Finalidades e Conteúdos da Educação do Campo e das Avaliações da Aprendizagem e suas relações com os paradigmas da Educação do Campo; e d) Expressões dos paradigmas da Educação do Campo nas relações 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.

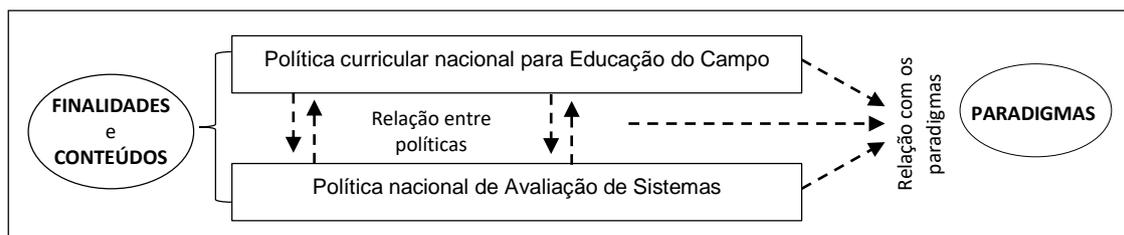
7.1 Finalidades e Conteúdos da Política Curricular Nacional para a Educação do Campo e da política nacional de avaliação: aproximações e distanciamentos com os paradigmas da Educação do Campo

Ao partirmos da compreensão da educação como um direito e da Educação do Campo como um espaço de luta por justiça social e garantia desse direito, avançamos também na compreensão de que nosso país é *pluri-identitário* (GROSFOGUEL, 2010; WALSH, 2008). Não somente no Brasil, bem como em outros países de herança marcadamente colonial, a adoção da prerrogativa da legalidade como garantia de direitos sociais acabou por sustentar e reeditar processos de homogeneização cultural e negação da diferença, agora envoltos em *políticas de identidade* (MIGNOLO, 2008), expressivamente veiculadoras de uma igualdade excludente e de uma inclusão subalternizadora.

É diante deste cenário que analisar o conjunto de mecanismos legais que normatizam a Educação do Campo tornou-se imprescindível para o nosso objeto de pesquisa, uma vez que as lutas pela educação específica e diferenciada nas escolas do e no campo ganham fôlego e caráter de legalidade a partir de dispositivos legais gestados no coletivo de sujeitos e territórios campestinos, que lutaram e lutam para expressarem suas *identidades em política* (MIGNOLO, 2008), bem como para efetivação da *Interculturalidade Crítica* (SARTORELLO, 2009; WALSH, 2008).

Diante dessas colocações iniciais, a figura abaixo apresenta os delineamentos da análise dos dados referentes ao nosso primeiro objetivo, que se debruçou na tarefa de 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 com os paradigmas da Educação do Campo.

Figura 19 – Esquema de análise das fontes nacionais



Diagramação: Denise Torres

Assim, coube a esta pesquisa identificar em que medida esses dispositivos assinalam as finalidades e os conteúdos da política curricular, bem como da política de avaliação educacional em direção ao atendimento dos anseios desses coletivos e movimentos sociais, apontando as suas aproximações com os Paradigmas da Educação do Campo. No que diz respeito à Avaliação Educacional, como já dito anteriormente, não há legislação específica que normatize os processos de avaliação nas escolas do e no campo, sendo a avaliação ainda pensada dentro de uma ideia de homogeneidade pedagógica.

Essa tensão/relação é estudada nesta tese a partir da *análise temática* (BARDIN, 2011), de forma a evidenciar como as finalidades e os *conteúdos operativos* (SOUZA, J., 2009) das políticas curriculares e de Avaliação de Sistemas exercem uma *pressão seletiva e reguladora* (GIMENO-SACRISTÁN, 1998) no currículo, portanto no processo de seleção e de validação de saberes. Esse tensionamento acaba por gerar movimentos de aproximação e/ou de distanciamento frente aos Paradigmas da Educação do Campo.

Como já apresentado anteriormente, para análise das fontes nacionais tomamos como principais temáticas as *finalidades* e os *conteúdos* presentes nos documentos analisados, uma vez que, no caso desta pesquisa, elas nos possibilitam compreender os elementos fundamentais para adesão ou rechaço de um paradigma. É nas *finalidades* que se expressam as intenções, desejos e alvos da política, bem como é nos *conteúdos* que se desdobram as formas de alcance dessas *finalidades*, ou seja, é através dos *conteúdos* que são selecionados os elementos que garantem a validação das finalidades pretendidas.

Essa sintonia não é uma garantia, tendo em vista que esses documentos resultam de processos de tensionamento de interesses, sendo gestados no espaço da *diferença colonial* (MIGNOLO, 2005), que abriga de um lado o Estado, que historicamente se sustentou com *políticas de identidade*, e do outro os povos camponeses que lutam para inscrever *identidades em política*.

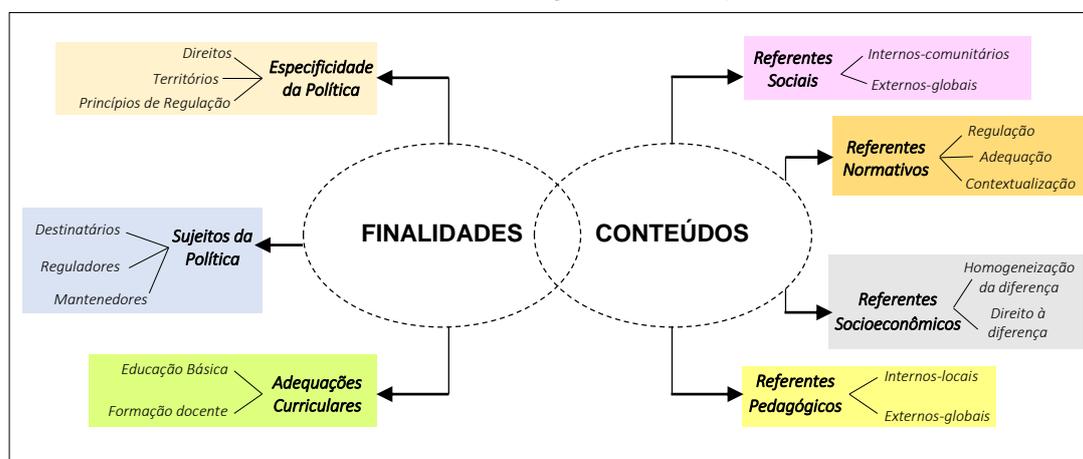
Como assinalamos anteriormente, na seção que trata do contexto de produção dos dados, possuímos fontes locais e fontes globais. Quanto ao primeiro tipo, reiteramos que os documentos que compuseram o primeiro grupo de fontes nacionais foram denominados Política Curricular Nacional para a Educação do Campo, e agregam uma legislação geral que normatiza a educação nacional e legislações específicas que normatizam a Educação do Campo, a saber: Lei 9.394/1996; o

Parecer CNE/CEB 36/2001; a Resolução CNE/CEB 01/2002; a Resolução CNE/CEB 02/2008; e o Decreto 7.352/2010.

Os documentos que compõem o segundo grupo de fontes nacionais tratam da Política Nacional de Avaliação de Sistemas e é composto da seguinte forma: Lei 9.394/1996; Portaria nº 931/2005; e o Documento Básico da Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2013). No que diz respeito às fontes locais que compõem o *corpus*, tivemos os questionários, as entrevistas realizadas com as professoras, bem como os instrumentos de avaliação por elas cedidos.

É mister apontar que caracterizamos e analisamos as temáticas das fontes nacionais e da mesma forma ocorreu com as fontes locais, e, por fim, analisamos as relações entre elas e entre os paradigmas. No que diz respeito aos documentos que tratam da Política Curricular Nacional para a Educação do Campo, o resultado das análises nos fornecem o seguinte panorama:

Figura 20 – Finalidades e Conteúdos Operativos da Política Curricular Nacional para a Educação do Campo



Diagramação: Denise Torres

Assim, como podemos observar na figura acima, na temática que tratou das *finalidades* da Política Curricular Nacional para a Educação do Campo foram registrados os seguintes eixos: a) **especificidades da política**; b) **sujeitos da/na política**; e c) **adequações curriculares**. Já na temática concernente aos *conteúdos operativos* os eixos foram: a) **referentes sociais**; b) **referentes normativos**; c) **referentes socioeconômicos**; e d) **referentes pedagógicos**. Assim, a subseção a seguir apresenta os desdobramentos da análise dos eixos acima apresentados.

7.1.1 Finalidades da Política Curricular Nacional para a Educação do Campo

Na temática *finalidades*, o primeiro eixo aponta as **especificidades da política**, de forma a expressar nos documentos quais os elementos que veiculam os alvos da política. Este eixo indica três *unidades de sentido*, são elas: *direitos a serem garantidos, territórios da Educação do Campo e princípios de regulação da Educação do Campo*.

No que diz respeito à indicação dos *direitos a serem garantidos*, a política tem por finalidade o atendimento de três demandas: *às especificidades pedagógicas, às especificidades materiais e às especificidades sociais*. Observamos na legislação a recorrência dessa discussão nos artigos e trechos sumarizados na tabela a seguir:

Tabela 4 – Especificidades da política: direitos a serem assegurados

LEGISLAÇÃO DEMANDAS	<i>Especificidades Pedagógicas</i>	<i>Especificidades Materiais</i>	<i>Especificidades Sociais</i>
	LOCALIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS		
Lei nº. 9.394/96	Art. 3º.	Art. 3º	Art. 3º
Parecer nº. 36/2001	----	----	----
Resolução nº. 01/2002	Art. 7º.	Art. 15.	Art. 7º
Resolução nº. 02/2008	Art. 1º.	Art. 7º.	----
	Art. 7º.		
Decreto nº. 7.352/2010	Art. 4º.	Art. 1º	Art. 3º
		Art. 4º	Art. 4º

Diagramação: Denise Torres

O atendimento às *especificidades pedagógicas* indica que para atender aos direitos dos povos do campo é necessário que sejam garantidas as condições pedagógicas para que a política se materialize. Nesse sentido, observa-se o indicativo de adequações que vão desde as propostas pedagógicas até a formação docente específica para promoção de condições favoráveis de aprendizagem, dentre outras, conforme observamos abaixo:

Art. 1º, § 4º - A Educação do Campo deverá atender, mediante **procedimentos adequados**, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Art. 7º - A Educação do Campo deverá oferecer sempre o **indispensável apoio pedagógico aos alunos**, incluindo condições infra estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Art. 1º, § 4º - A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de **formação inicial e continuada de profissionais da educação**, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto **adequados ao projeto político pedagógico** e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Destacamos aqui que o atendimento às *especificidades pedagógicas* concorre sim para a promoção de processos educacionais mais comprometidos com os anseios dos povos camponeses, logo corroboram a *identidade em política* (MIGNOLO, 2008), na ruptura com os modelos retrógrados de política racial, homogênea e excludente. Entretanto, não há menção de quais bases pedagógicas são referências para que se promovam essas adequações, abrindo brechas para que no chão das escolas a *pressão seletiva e reguladora* (GIMENO-SACRISTÁN, 1998) ganhe mais realce.

Ao tratar de condições de acesso e de permanência, esses documentos também apontam para a necessidade de que esse direito seja garantido observando-se os processos pedagógicos. O que questionamos aqui é justamente a natureza dos processos de adequação pedagógica, evidenciando os riscos que corremos no que diz respeito às influências do *Paradigma da Educação Rural Hegemônico* (TORRES, 2013; LEMOS, 2013), paradigma este que durante décadas propagou o discurso do direito com a finalidade de homogeneização cultural.

Ainda é relevante frisar que as *pedagogias de desterritorialização e desenraizamento* se manifestam justamente na propagação de uma pretensa igualdade de direitos e para isso se sustenta em processos de homogeneidade pedagógica. É pertinente rememorar que os sujeitos da educação do campo viram “os movimentos de resistência à expropriação de seus direitos, terras, espaços e à submissão a trabalhos escravizantes, precarizados, os coletivos atribuem a suas lutas dimensões positivas, esquecidas na história das pedagogias” (ARROYO, 2012, p. 99).

É nesse sentido que o autor nos indaga sobre como pensar *pedagogias outras*, como garantir o direito a matrizes pedagógicas gestadas na militância pela terra, como

articular educação à luta pela terra, pelo território epistêmico e pela liberdade. São indagações que nos fazem olhar para a política e buscar elementos que possam assinalar essa preocupação em superar os modelos pedagógicos retrógrados e descontextualizados, construindo espaços efetivos para a materialização da *Interculturalidade Crítica*, logo também da *Educação Intercultural* (WALSH, 2007), empoderando, valorizando e validando a luta de sujeitos individuais e coletivos (LOPES; MACEDO, 2011).

No que diz respeito ao atendimento das *especificidades materiais* para garantia da efetivação da política, destacamos a presença constante de indicações para o atendimento à infraestrutura das escolas do campo, o que reflete possibilidades de ruptura com a larga trajetória de descaso atrelada aos modelos econômicos perversos e excludentes (CALDART, 2002), que durante muitos anos foi a tônica da oferta de escolarização, quando ofertada, nas escolas campestres. Outro elemento constantemente mencionado nos documentos é a aquisição de materiais diversos para a garantia do funcionamento das escolas, bem como para melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, conforme destacamos a seguir:

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a **diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo**, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das **exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento** dos alunos e professores **apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais**;

III - **remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada** para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB (BRASIL, 2002, grifo nosso).

É possível mapear, dentre outros elementos, a indicação de garantia do transporte escolar nos casos em que se faça necessário o transporte intracampo, ou extracampo em casos excepcionais, o que deveria ser uma segurança para manter

as escolas em funcionamento. Todavia, o crescente número de escolas fechadas³² nos territórios campestres nos leva a questionar se de fato a política tem cumprido sua finalidade.

Não podemos negar que inscrever essas *especificidades materiais* como prerrogativas para garantia do direito à Educação do Campo é um avanço face à falta de comprometimento do Estado em outros momentos da nossa história educacional, sobretudo, para a oferta de escolarização nos territórios rurais. Não muito distante a educação do campo não possuía “dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma em todos os níveis, com qualidade” (SILVA, 2003, p. 30).

No tocante às *especificidades materiais* é pertinente destacar os traços de uma política por vezes compensatória, já que até os dias atuais carregamos as heranças do descaso com o qual as escolas do campo foram tratadas no nosso país e ainda enfrentamos muitos percalços para garantir as condições razoáveis de funcionamento, o que reverbera diretamente na propagação do discurso sobre a *Interculturalidade*, porém sua maior expressão é a *Interculturalidade Funcional* (WALSH, 2007).

A terceira demanda apresentada diz respeito ao atendimento às *especificidades sociais*, que evidenciam a necessidade de compreender aspectos da oferta de escolarização no campo e suas marcas, leia-se reconhecer a dívida histórica que o Estado tem para com as populações campestres em diversos setores, dentre eles a educação. Nessa direção, podemos destacar enquanto especificidades sociais a serem atendidas:

Art. 3º - Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as **defasagens históricas de acesso à educação escolar** pelas populações do campo, visando em especial:

I - **reduzir os indicadores de analfabetismo** com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;

³² Segundo dados do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo da Universidade Federal de São Carlos (Gepec/UFSCar), de 2002 até 2017 foram fechadas mais de 30 mil escolas rurais no país. Disponível em: <http://www.fai.ufscar.br/noticia/numero-de-escolas-no-campo-diminuiu-drasticamente-no-brasil.html> Acesso em: jan. 2018.

II - **fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos**, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;

III - **garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico**, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e

IV - **contribuir para a inclusão digital** por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Diante desses dados, reiteramos que assinalar na legislação, mais especificamente na política educacional, a dívida histórica com esses coletivos significa também recolocar esses sujeitos no mundo. Ao utilizar termos como inclusão, o Estado reconhece que outrora os excluiu, ao apontar dados elementares, como saneamento básico, por exemplo, a política demarca o lugar em que esses sujeitos foram colocados anteriormente.

A produção da inexistência deles ou a condição de sub-humanidade (ARROYO, 2012) deve-se, sobretudo, a um processo de homogeneização pautado na ideia da igualdade de direitos. Nessa direção, compreendemos que a legislação analisada apresenta um conjunto de indícios de que ela representa passos concretos rumo à *identidade em política* (MIGNOLO, 2008), uma vez que seu compromisso é com a diferença e se expressa na luta para que essa diferença seja respeitada, bem como para que esses sujeitos imprimam suas diferentes identidades na materialização da política.

A observância de elementos socioeconômicos no texto legal expressa diretamente as contradições presentes na ideia de igualdade expressa nas políticas educacionais gerais, em que pesa um descompasso se observadas diante destas políticas específicas. Esse realce acaba por denunciar como a *colonialidade* sustentou o *Paradigma da Educação Rural Hegemônico*, de forma que se torna pertinente indagar o porquê da necessidade de reconhecer na legislação as defasagens históricas de acesso à educação, à energia elétrica, ao saneamento básico, às condições mínimas do modelo de humanidade disseminado.

Esse modelo de humanidade foi bastante difundido no Paradigma da Educação Rural Hegemônico, sobretudo, quando ao pautar o ensino propedêutico e descontextualizado como forma de superação das desigualdades sociais, logo como forma de sustentação de uma *política de identidade* hegemonicamente

urbanocentrada, atrelada a uma política de culpabilização dos sujeitos que não se adequaram a esse modelo. Os moldes da educação urbana acabaram por excluir e justificar a condição subalterna, como também ampliar a ferida colonial daqueles que não se encaixavam no molde. Assim, inscrever essas questões no texto legal significa inscrever na política quem de fato foram os fracassados, o que podemos destacar como um passo em direção a inscrever *identidades em política*.

O segundo eixo que trata das **especificidades da política** é o eixo que demarca e indica os *territórios da Educação do Campo* que são alvo da política, estes aparecem inscritos sob três dimensões. São elas: *território-escola; território imaterial e território geográfico*. O registro destas dimensões pode ser observado nos artigos sinalizados na tabela abaixo:

Tabela 5 – Especificidades da política – territórios da educação do campo

LEGISLAÇÃO DEMANDAS	Território-escola	Território Imaterial	Território Geográfico
	LOCALIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS		
Lei nº. 9.394/96	----	----	----
Parecer nº. 36/2001	----	----	Pág. 1
Resolução nº. 01/2002	----	----	----
Resolução nº. 02/2008	Art. 3º	----	----
Decreto nº. 7.352/2010	Art. 1º	Art. 1º	Art. 1º

Diagramação: Denise Torres

Para que se alcancem as finalidades esperadas, os documentos situam também o território onde essa educação irá se materializar. É mister destacar que o território campesino passa a ser compreendido a partir de uma ótica ampliada do que é território e do que é o território campesino para a Educação do Campo. Outrora condicionado à ideia de território físico, geográfico, dissociava as subjetividades campesinas de seus sujeitos (CALDART, 2008). Os modos de produzir a vida no campo são intrínsecos a eles e deles fazem parte e durante muito tempo foram utilizados para propagação de um racismo territorial bastante comum no cotidiano das sociedades urbanas.

É dessa forma que a ampliação da ideia de território passa a incorporar uma visão mais rica de campo (ARROYO, 1999), uma vez que, mesmo não vivendo no campo, podemos aprender com os movimentos sociais e com os diferentes sujeitos campesinos. Essas ações corroboram a superação do *racismo territorial e epistêmico* gestado pela *colonialidade*, sobretudo, pela *colonialidade do saber* (QUIJANO, 2010),

possibilitando assim uma *ecologia de saberes* fundada no *conhecimento-emancipação* (SANTOS, 2010). Assim, é possível compreender que conhecimentos outros, saberes outros estão em constante diálogo.

Na legislação, destacamos que

Art. 1º, § 1º - Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que **produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural**;

II - escola do campo: aquela **situada em área rural, conforme definida** pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - **IBGE**, ou aquela **situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo**.

§ 2º Serão consideradas do campo as **turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana**, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Como *território geográfico* a política indica a definição do IBGE. Vale salientar aqui que muitas são as críticas tecidas à metodologia utilizada pelo instituto, uma vez que a definição por ele adotada acaba por excluir boa parte das ruralidades existentes hoje no Brasil (MUNARIM, 2016). Para além deste debate e em busca de sua superação, é consenso que o território destinatário da educação do campo é o território geográfico, mas não somente ele.

Assim, compreendemos que a indicação dos territórios da Educação do Campo é de fundamental importância para reconhecer os alcances da política, uma vez que o conceito de território

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

Nessa perspectiva, a legislação avança no sentido de ampliar a compreensão de território, indicando que a escola que não esteja situada no território geográfico, mas que atende aos seus sujeitos do campo, é reconhecida como escola do campo, logo também como um território campesino. A ampliação do conceito de território é imprescindível para pensarmos o campo como um lugar fértil não só para produção agrícola, mas lugar indispensável para produção cultural, epistêmica e política.

Considerar a escola como território nos direciona para a compreensão de campo como território imaterial (FERNANDES, 2012), de forma que “os *territórios imateriais* são forjados no espaço sociocultural e epistêmico através das relações sociais, por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias; fazem parte deste território os saberes e as formas de produzi-los” (LEMOS, 2013, p. 64). Essa compreensão de território avança em direção ao reconhecimento de que existem outras *geopolíticas do conhecimento* (GROSFOGUEL, 2010) e que o território geográfico não é um determinante universal da constituição das identidades campesinas, bem como de que estas não são homogêneas.

Por fim, o terceiro eixo apresenta os *princípios de regulação da política de Educação do Campo* que, conforme podemos observar na tabela que segue, irão considerar elementos de três dimensões: *de ordem material, de ordem pedagógica e de ordem política*.

Tabela 6 – Especificidades da política – princípios de regulação

LEGISLAÇÃO DEMANDAS	De ordem material	De ordem Pedagógica	De ordem Política
	LOCALIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS		
Lei nº. 9.394/96	----	----	----
Parecer nº. 36/2001	----	----	Pág. 6
Resolução nº. 01/2002	----	Art. 1º	Art. 1º
Resolução nº. 02/2008	----	----	----
Decreto nº. 7.352/2010	Art. 4º	Art. 9º	Art. 2º

Diagramação: Denise Torres

A necessidade de compreender como se manifestam os mecanismos de regulação da política se faz necessária para que possamos identificar em que se funda e a quem serve essa regulação. Nessa direção, destacamos que

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescentadas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

- I - **articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais** para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;
- II - **direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas** para um projeto de **desenvolvimento sustentável**;
- III - **avaliação institucional** da proposta e de seus impactos sobre a **qualidade da vida individual e coletiva**;
- IV - **controle social da qualidade da educação escolar**, mediante a efetiva participação da comunidade do campo (BRASIL, 2002, grifo nosso).

São elementos da *regulação de ordem política* a avaliação institucional com fins de promoção da qualidade de vida individual e coletiva, bem como a proposição de controle social da qualidade da educação escolar, discurso este que se atrela à *função diagnóstica* da Avaliação de Sistemas (BONAMINO; SOUSA, 2012). Essa avaliação atende a uma regulação também de *ordem pedagógica*, uma vez que atribui à avaliação institucional o acompanhamento dos alcances da política, mas também pode revelar processos de *responsabilização leve* (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Ao propor a aderência às prescrições hierárquicas, logo à normatividade pedagógica, frente às diretrizes curriculares nacionais gerais, ocorre também um processo de regulação da proposta pedagógica da escola, logo uma regulação de *ordem pedagógica* controlada pelas intenções de uma política genérica e revelando heranças políticas nas quais as regras do jogo pedagógico não mudam, pois são controladas pela *pressão seletiva e reguladora* do Estado (GIMENO-SACRISTÁN, 1998). Isto posto, destacamos ainda que

Art. 9º - O Ministério da Educação disciplinará os **requisitos e os procedimentos** para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, **de demandas de apoio técnico e financeiro** suplementares para atendimento educacional das populações do campo, atendidas no mínimo as seguintes condições:
I - o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá **prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo**;
Parágrafo único. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre a instalação, a composição e o funcionamento de **comissão nacional de educação do campo**, que deverá articular-se com as instâncias colegiadas previstas no inciso III no acompanhamento do desenvolvimento das ações a que se refere este Decreto (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Por esse ângulo, ao observarmos o disposto no texto legal, a *regulação de ordem material* está condicionada ao atendimento de finalidades e procedimentos pensados e geridos por sujeitos exteriores à sua materialidade. Assim, ela é também

política ao indicar a articulação das propostas pedagógicas e curriculares atrelando-as a projetos de natureza marcadamente social, como é o caso do desenvolvimento sustentável, citado no artigo anterior. Na mesma direção, estabelece as instâncias de regulação e de controle do Estado.

As formas como se construíram os mecanismos legais em nosso país nos dá elementos suficientes para investigar se os “processos de produção de significados imersos em campos culturais, nos quais as relações de poder envolvem, além da regulação do uso dos recursos, processos variados, explícitos ou difusos, de dominação, de hegemonia ou de controle” (ESTEBAN, 2010, p. 58). Desta maneira, observamos que mesmo indicando que a participação da comunidade é imprescindível para garantia do controle social, os requisitos e procedimentos que irão regular a manutenção da política serão controlados pelo Ministério da Educação e por uma comissão por ele designada.

Passando à análise do segundo eixo que compõe a temática *finalidades da Política Curricular Nacional para a Educação do Campo*, trataremos dos **sujeitos na política e da política**, assim sendo categorizados e caracterizados: *destinatários, reguladores e mantenedores*. É uníssona a delimitação dos sujeitos destinatários da Educação do Campo, apontando os sujeitos a quem se destina a política, como podemos observar a seguir:

Art. 1º - A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao **atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros** (BRASIL, 2008).

O alcance e destino da política compreende como sujeitos da política os povos camponeses em suas mais variadas formas de relação com o território camponês, considerando na política as suas *pluri-identidades*. Destacamos que essa ampliação da caracterização de povos camponeses se expressa no Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), ao apontar que

Art. 1º, § 1º - Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:
I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, **os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e**

outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A ampliação da indicação dos *sujeitos destinatários* da política se abre para a compreensão da pluralidade das identidades camponesas. Esse é um avanço significativo no sentido de romper com os estereótipos cristalizados a partir da *colonialidade do ser* (QUIJANO, 2007), o que significa dizer que se inscreve na política educacional, historicamente homogeneizadora, a possibilidade de legitimar *identidades plurais na política* (MIGNOLO, 2008).

Ao indicar os *sujeitos reguladores* da política a legislação se refere a três tipos de sujeitos: internos, externos e mistos. A indicação dos *sujeitos reguladores* pode ser observada nos documentos a partir dos registros sumarizados abaixo:

Tabela 7 – Sujeitos da política – sujeitos reguladores

LEGISLAÇÃO DEMANDAS	<i>Internos</i>	<i>Externos</i>	<i>Mistos</i>
	LOCALIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS		
Lei nº. 9.394/96	Art. 28	Art. 28	Art. 28
Parecer nº. 36/2001	----	----	----
Resolução nº. 01/2002	Art. 4º; Art. 5º		Art. 10
Resolução nº. 02/2008	----	----	----
Decreto nº. 7.352/2010	Art. 2]	Art. 4º	Art. 9º

Diagramação: Denise Torres

Os *sujeitos internos* compreendem as comunidades rurais, os povos do campo, a comunidade escolar, distintas organizações sociais camponesas. Enquanto *sujeitos externos* temos órgãos normativos e equipes técnico-pedagógicas dos sistemas de ensino, o Ministério da Educação, entre outros. Ocorre ainda a indicação de sujeitos que regularão a política a partir do diálogo que considera os posicionamentos de *sujeitos internos* e de *sujeitos externos*; por exemplo, no caso do fechamento de escola do campo, a Lei nº 9.394/96, determina que

Art. 28, Parágrafo único – O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do **órgão normativo do respectivo sistema de ensino**, que considerará a justificativa apresentada pela **Secretaria de Educação**, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a **manifestação da comunidade escolar**.

Essa indicação passa a considerar não somente a participação dos sujeitos camponeses na regulação da política, mas os institui como sujeitos de direito, uma vez que os coloca em pé de igualdade com sujeitos institucionais. Na nossa trajetória de oferta de escolarização, aos povos do campo havia sido relegada a condição de consumidores da política, os destituindo do lugar epistêmicos de pensar e propor os encaminhamentos para efetivação dela (ARROYO, 2012). Isto posto, há que se considerar ainda em que medida essa regulação feita por sujeitos internos tem tido força de participação efetiva nas decisões que propõem e reorientam a materialização da política, para além de sua indicação no texto legal.

No que diz respeito aos *sujeitos mantenedores*, o Estado e seus diversos entes federativos ligados à educação são citados de forma uníssona como responsáveis pela manutenção da Educação do Campo. A política educacional avança no sentido de assegurar, ao menos no texto legal, garantias de que haja dotação financeira para o funcionamento das escolas do e no campo dentro dos padrões mínimos de qualidade.

O terceiro eixo de análise se debruçou sobre os processos de **adequação curricular** inscritos nas finalidades da política. Este eixo se manifesta a partir da indicação de adequações em duas dimensões: no *currículo escolar da Educação Básica* e no *currículo da formação docente*. Podemos observar a recorrência destas adequações nos trechos indicados a seguir na Tabela VIII.

Tabela 8 – Adequação curricular – currículo escolar da educação básica

LEGISLAÇÃO DEMANDAS	Referentes normativos Gerais	Referentes normativos Específicos	Referentes do contexto
	LOCALIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS		
Lei nº. 9.394/96	----	23	28
Parecer nº. 36/2001	----	----	----
Resolução nº. 01/2002	Art. 2º, 3º	----	----
Resolução nº. 02/2008	----	----	----
Decreto nº. 7.352/2010	Art. 6º	Art. 6º, Art. 7º	Art. 6º

Diagramação: Denise Torres

As adequações são indicadas na legislação no sentido de apontar as finalidades da política, compreendendo que o currículo é um território fértil para que se garantam os alcances desta. Conseqüentemente, ao pensar a política curricular para a Educação do Campo a legislação indica a necessidade de adequar o currículo

tanto da Educação Básica quanto da formação para a docência no campo, aproximando-se do *Paradigma da Educação do Campo* (TORRES, 2013; LEMOS, 2013). A intensidade e a materialização dessas adequações não podem ser notadas na política, mas criam ao menos uma tensão nos determinantes já cristalizados pelos modelos de escolarização, propiciam a criação do espaço da *diferença colonial* e do *pensamento de fronteira* (MIGNOLO, 2003).

As adequações do *Currículo Escolar da Educação Básica* se manifestam tendo como *referentes* normas gerais, genéricas, “comuns”, como é caso da adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais para os mais diversos níveis e modalidades de escolarização, bem como ao indicar que se consideram os saberes acadêmicos na construção desse currículo da Educação do Campo.

Um segundo referente para essas adequações são os *referentes específicos*, que citam desde o conjunto de mecanismos legais próprios à Educação do Campo, até os saberes, as práticas, as concepções acumuladas pelos sujeitos camponeses, corroborando o que consideramos ser a manifestação da Educação Contextualizada (REIS, 2004) como elemento intrínseco ao currículo. Essas indicações abrem espaço para questionarmos qual *ecologia de saberes* essa postura proporciona (SANTOS, 2010). Será que ela se pautará na adoção do *conhecimento-regulação*, assentando-se num modelo de educação propedêutica, ou adotará a compreensão de *conhecimento-emancipação*, compreendendo o diálogo e a *Interculturalidade Crítica* como cerne dessas adequações?

Por fim, ocorre a indicação de adequações que pautam *referentes do contexto* sociocultural e ambiental onde se materializa a Educação do Campo, considerando, por exemplo, que se adequem as práticas pedagógicas ao ciclo agrícola ou ainda às condições climáticas. Nessa direção destacamos os seguintes trechos da legislação:

Art. 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, **alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados**, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LEI nº 9.394/96).

Art. 6º - Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão **atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo**, considerando os **saberes próprios das comunidades**, em **diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas** (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, essas adequações partem de uma ideia de currículo comum que necessita ser ajustado às especificidades e diferenças inerentes aos territórios campestinos, avançando em direção ao que Sartorello (2009) identifica como *Interculturalidade Crítica*. Essa postura pode corroborar uma ruptura com a ideia, atualmente bastante latente, de um currículo mínimo, de uma base nacional, que figura como espaço de oficialização da diferença, ou ainda, da *Interculturalidade Funcional*. Entretanto, posturas dessa ordem possuem objetivo homogeneizador, fazendo do currículo um lugar de gestão da desigualdade e da exclusão. Os avanços novamente inscrevem a política curricular de Educação do Campo enquanto possibilidade de pensar o *Estado Pluri-identitário* e a ruptura com a *geopolítica do conhecimento* hegemônico, logo a ruptura com a *colonialidade do poder e do saber* (QUIJANO, 2010).

Essa postura pode ser observada ainda na recomendação de adequações no *currículo da formação inicial e continuada dos docentes* que atuam/atuarão em escolas do campo. Essas indicações se inscrevem tanto no âmbito dos princípios da formação, quanto nos seus fundamentos e concorrem para que se faça justiça social com esses profissionais que ficaram de fora das políticas de formação inicial e continuada durante um longo período, aproximando a política do que propõe o *Paradigma da Educação do Campo* (TORRES, 2013).

Nessa direção, ao indicar que a formação inicial atenda às especificidades do exercício de sua atuação (Lei nº 9.394/96, Art. 61, parágrafo único), a legislação dá subsídios para que se pense o campo e os sujeitos campestinos como diferentes, ocorre então o reconhecimento da diferença em contraponto aos processos de formação pensados a partir de igualdade e da homogeneidade. Quanto à formação continuada, destacamos ainda que os sujeitos e territórios campestinos passam a ser incorporados como referentes para a promoção dessa formação (BRASIL, 2002, Art. 13).

Isto posto, e diante das inferências aqui inscritas, é importante expressar que a temática *finalidades* diz respeito aos discursos presentes nos documentos analisados que delineiam quais devem ser os alcances finais dos instrumentos normativos, para isto constitui-se expressando suas *especificidades políticas*, seus *sujeitos* e a *adequação curricular*. Os entrelaçamentos desses eixos nos apontam aproximações com o *Paradigma da Educação do Campo Decolonial*, principalmente no que toca o eixo de adequação curricular.

Essa aproximação se dá por considerar elementos dos eixos anteriores como princípios para manifestação da política, como é caso da ampliação do conceito de território e a inclusão das comunidades camponesas como sujeitos reguladores da política. Colocar os sujeitos e territórios campesinos no protagonismo da política curricular de educação escolar significa pensar esses sujeitos como sujeitos narradores de suas histórias. Logo, a legislação apresenta-se como espaço da *diferença colonial* e um de seus mais substanciais avanços é considerar a validade das cosmovisões, culturas e narrativas dos povos do campo, bem como o lugar de onde elas partem como expressões da *identidade em política*.

7.1.2 Conteúdos Operativos da Política Curricular Nacional para a Educação do Campo

Esta seção trata de explicitar quais são os *conteúdos operativos* da Política Curricular Nacional para a Educação do Campo. As inferências interpretativas realizadas nos documentos em tela nos apontaram que os conteúdos neles presentes se manifestam a partir de referentes, ou seja, apresentam pertencimento a campos operativos da materialização dessa política.

Nesse sentido, os *conteúdos operativos* foram agrupados em quatro tipos de referentes: a) **referentes sociais** (que correspondem aos conteúdos responsáveis pela operacionalização dos elementos sociais de materialização da política); b) **referentes normativos** (apresentam conteúdos intrínsecos às normatividades, leis e ordenações políticas); c) **referentes socioeconômicos** (dizem respeito aos conteúdos atrelados às questões econômicas ou advindas da economia com rebatimento social); e d) **referentes pedagógicos** (agregam os conteúdos educacionais, mais especificamente atrelados à compreensão e disseminação de conhecimentos). Nessa direção, a tabela a seguir exhibe a localização destes conteúdos nos documentos legais.

Tabela 9 – Referentes dos conteúdos operativos nos documentos nacionais

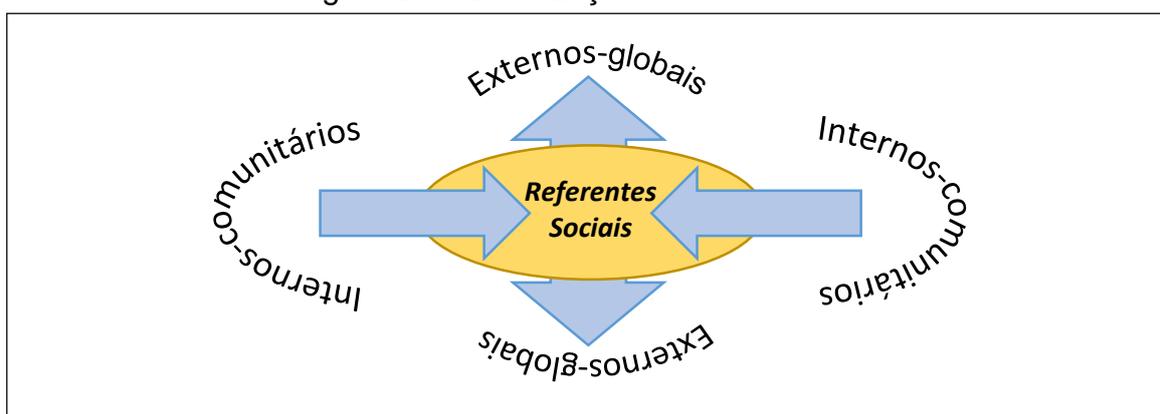
LEGISLAÇÃO	Referentes Sociais	Referentes normativos	Referentes socioeconômicos	Referentes pedagógicos
TIPOLOGIA DE REFERENTES	LOCALIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS			
Lei nº. 9.394/96	Art. 3º, 23, 28	Art. 27	----	Art. 23, 28
Parecer nº. 36/2001	Págs. 2, 3	Págs. 8, 10	Págs. 3, 4 e 5	Pág. 5
Resolução nº. 01/2002	Art. 8º	Art.2º, 9º,	Art. 3º, 13	Art. 13
Resolução nº. 02/2008	Art. 7º, 11	Art. 1º, 7º, 9º	----	----
Decreto nº. 7.352/2010	Art. 1º, 2º, 3º, 6º e 7º	Art. 1º	----	Art. 6º

Diagramação: Denise Torres

Iniciamos elencando os conteúdos de *referentes sociais*, que são categorizados a partir de sua localização com relação à materialização da política, ou seja, com relação à materialização da Educação do Campo. Nesse sentido, esses conteúdos podem ser denominados como *internos/comunitários* ou *externos/globalizantes*.

No agrupamento dos conteúdos com *referentes sociais* é pertinente destacar que estes dizem respeito a *conteúdos operativos* da política que representam as especificidades da dinâmica social que devem ser considerados como mecanismos potencializadores do alcance e da materialização das finalidades expressas na política, sobretudo como vieses possíveis para que se manifestem as *adaptações criativas* (BERGER, 2004). A figura que segue tem por objetivo, além de ilustrar a tipologia dos *referentes sociais*, mostrar que estes encontram-se entrelaçados, são interdependentes.

Figura 21 – Localização dos referentes sociais



Diagramação: Denise Torres

Os referentes sociais *internos-comunitários* dizem respeito ao conjunto de conteúdos inerentes à realidade social em que a escola está inserida, propiciando o diálogo local-global. Quando a legislação reconhece o território para além do território

material, amplia também a ideia de conteúdos internos. Cabe frisar que não estamos nos referindo aqui aos *conteúdos educativos* ou aos *conteúdos instrumentais*, esses conteúdos serão tratados mais adiante, o que significa dizer que os conteúdos aqui sumarizados possuem a finalidade de materializar a política.

Nesse sentido, o conjunto de conteúdos de *referentes sociais* foi organizado de forma não hierárquica ou sequencial. Fazemos este destaque como ressalva diante da forma que aprendemos o que seria um conjunto de conteúdos no processo de escolarização, todavia, não foi tarefa dessa pesquisa fazê-lo. Isto posto, o quadro a seguir sumariza os conteúdos de referentes sociais, internos e externos mapeados nos documentos analisados.

Quadro 8 – Conteúdos Operativos de referente social na legislação nacional para a Educação do Campo

INTERNOS-COMUNITÁRIOS		EXTERNOS-GLOBAIS	
<i>Contextualização</i>	<i>Realidade local</i>	<i>Experiência extraescolar</i>	<i>Urbanidade</i>
<i>Especificidades e diferenças regionais</i>	<i>Cultura campestre</i>	<i>Mundo do trabalho</i>	<i>Desenvolvimento sustentável</i>
<i>Campo como espaço heterogêneo</i>	<i>Estilo de vida campestre</i>	<i>Políticas sociais</i>	<i>Qualidade da vida individual e coletiva no campo</i>
<i>Diversidade socioeconômica no campo</i>	<i>Tradições dos povos campestres</i>	<i>Influências socioeconômicas</i>	<i>Controle social da qualidade</i>
<i>Pluriatividades</i>	<i>Diálogo</i>	<i>Determinantes sociais e naturais</i>	<i>Desenvolvimento rural integrado</i>
<i>Participação da comunidade</i>	<i>Diversidade e protagonismo</i>	<i>Determinantes socioeconômicos</i>	<i>Homogeneização das diferenças</i>

Diagramação: Denise Torres

Ao observarmos, por exemplo, que uma das finalidades da política é a garantia de *direitos*, dentre eles o atendimento às *especificidades materiais*, os conteúdos que possibilitam o atendimento a essa demanda poderão ser do tipo **interno-comunitário**: *realidade local*; e/ou do tipo **externo-global**: *qualidade da vida individual e coletiva*. Podemos observar essa relação no que assevera o seguinte artigo:

Art. 3º - O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da **cidadania plena** e para o **desenvolvimento de um país** cujo paradigma tenha como referências a **justiça social**, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a **universalização do acesso da população do campo à**

Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, grifo nosso).

No Artigo 3º destacamos a presença de conteúdos de **referente social**, uma vez que ao assinalar a criação e implementação de mecanismos que possam garantir a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo, a legislação assinala que essa tarefa deve levar em consideração os aspectos mais globais que tensionam essa prerrogativa; neste caso, a reparação dos danos causados pelos processos de exclusão social promovidos por políticas anteriores, além de conteúdos como cidadania e desenvolvimento nacional, indicando espaços para que se manifeste a *decolonialidade do poder, do saber e do ser* (MIGNOLO, 2008).

Destacamos também que no Art. 7º - § 1º - A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à **sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições** (BRASIL, 2008, grifo nosso). A opção por conteúdos de **referente social**, no caso deste artigo, ilustra a presença de conteúdos do tipo *internos-comunitários*, uma vez que consideram os elementos intrínsecos aos sujeitos e territórios campestinos.

É relevante destacar que a inscrição desses conteúdos nas políticas é fruto de disputas bastantes acirradas pelo direito de dizer e de privilegiar determinados conteúdos. Nessa direção, Arroyo (2012) salienta que há na sociedade uma dinâmica de ocultamento da história de negação de direitos aos coletivos inferiorizados bastante latente e que as políticas sociais, logo também educacionais, se sustentaram/sustentam pelo ocultamento das brutais histórias de violência, segregação e inferiorização dos coletivos empobrecidos e marginalizados. Destacamos aqui que essa forma de pensar e propor o currículo reflete a disputa entre a *colonialidade* e a *decolonialidade*, encontrando no *pensamento de fronteira* (MIGNOLO, 2003) espaço para *adaptações criativas* (BERGER, 2004) como mola propulsora de materialização da política curricular.

O que autor chama atenção é que mesmo com a garantia de um trato específico e diferenciado à Educação do Campo, essas políticas precisam inserir em seus conteúdos o resgate da história, compreendendo, sobretudo, que as políticas sociais não são fruto da benevolência do Estado, mas sim de disputas pelo não apagamento de sujeitos, culturas e territórios.

O segundo tipo de conteúdo diz respeito aos conteúdos de **referente normativo**, ou seja, indicadores de processos de regulamentação, de normas a serem cumpridas para a efetivação das finalidades da política, intrínsecos mecanismos de *pressão reguladora e seletiva* (GIMENO-SACRISTÁN, 1998). Nos documentos analisados, e conforme podemos observar no quadro a seguir, esses conteúdos irão indicar o desencadeamento de normas de três tipos. São elas: a) *contextualização*; b) *regulação*; e c) *adequação*.

Quadro 9 – Conteúdos Operativos de referente normativo na legislação nacional para a Educação do Campo

CONTEXTUALIZAÇÃO	REGULAÇÃO	ADEQUAÇÃO
<i>Demandas dos movimentos sociais</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Ordem democrática</i>
	<i>Atendimento à legislação geral e específica</i>	
	<i>Direito à educação escolar</i>	
	<i>Escolarização hegemônica</i>	
<i>Rupturas</i>	<i>Racionalidade científica</i>	<i>Equivalência</i>
<i>Cidadania</i>	<i>Profissionalização</i>	<i>Adequação institucional</i>

Diagramação: Denise Torres

Estes conteúdos aparecem na legislação indicando os processos de normatização, visando assegurar a efetividade da política. Nessa direção, podemos identificar que ao delinear a necessidade de propor processos de escolarização que considerem o cotidiano e o contexto das populações camponesas, a legislação inscreve conteúdos normativos de contextualização, indicando a adoção do princípio da Educação Contextualizada (REIS, 2004).

Outro *conteúdo normativo de contextualização* é a indicação do atendimento às demandas dos movimentos sociais como podemos observar no Artigo 9º da Resolução nº 01/2002, que ressalta que “as **demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes** das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente” (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Ainda tratando dos *conteúdos normativos*, identificamos a presença desses conteúdos cuja natureza pretende uma regulação. Ao observarmos que “A oferta de Educação do Campo com **padrões mínimos de qualidade** estará sempre **subordinada** ao cumprimento da **legislação educacional** e das **Diretrizes Operacionais** enumeradas na Resolução 02/2008” (BRASIL, 2008, Art. 9º), a

legislação indica não somente uma regulação para atendimento da legislação, mas também a regulação que promova o atendimento a padrões mínimos de qualidade.

Ao utilizar o termo “legislação educacional”, o texto legal concorre não somente para expressar um *conteúdo normativo de regulação*, mas também recomenda *conteúdos normativos de adequação*, isso se manifesta na indicação de adaptações. Frisamos que são adequações em primeiro plano a normas genéricas, e em seguida fazendo contraponto a esse dado, irá indicar que a legislação específica seja conteúdo para essa adaptação, leia-se, serão essas as *hierarquias de excelência* (PERRENOUD, 1999), determinantes dos alcances da política, bem como da *pressão seletiva e reguladora*.

O terceiro tipo de conteúdo mapeado apontou para os conteúdos operativos de **referentes socioeconômicos**. Esses conteúdos apresentam referentes que consideram os fatores socioeconômicos como conteúdos a serem levados em consideração na efetivação da *Política Curricular para a Educação do Campo*. Conforme podemos ver no quadro abaixo, esses conteúdos podem ser classificados em dois tipos: *referentes socioeconômicos da homogeneização da diferença* e *referentes socioeconômicos do direito à diferença*.

Quadro 10 – Conteúdos Operativos de referente socioeconômico na legislação nacional para a Educação do Campo

HOMOGENEIZAÇÃO DA DIFERENÇA		DIREITO À DIFERENÇA	
<i>Latifúndio</i>	<i>Desenvolvimento agrícola</i>	<i>Interação e transformação</i>	<i>Acesso à educação</i>
<i>Trabalho escravo</i>	<i>Controle da mão de obra</i>	<i>Convivência colaborativa</i>	<i>Direito à educação no campo</i>
<i>Contenção migratória</i>	<i>Manutenção da harmonia</i>	<i>Justiça social</i>	<i>Solidariedade</i>
<i>Produtividade</i>	<i>Desenvolvimento de aptidões naturais</i>		

Diagramação: Denise Torres

Os conteúdos do primeiro tipo são majoritariamente apresentados no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e são inscritos como conteúdos que se dedicam a assegurar que o passado histórico não seja apagado, nem tampouco reeditado. As indicações desses conteúdos apontam para a necessidade de compreender o caráter de reparação da política vigente, atentando ainda para inscrever suas *identidades em*

política, evidenciando que foram/são os protagonistas das lutas pela ruptura com os modelos retrógrados de escolarização ofertados nas áreas rurais de nosso país.

Ao denunciar que esses foram conteúdos predominantes em documentos legais anteriores é possível entender e evidenciar ainda que o texto legal do parecer em questão se inscreve como um dos documentos base para compreender a construção do arcabouço legal específico para a Educação do Campo. Nesse sentido, os *conteúdos operativos de referente socioeconômicos* que tratam da homogeneização da diferença são aqui inscritos não no sentido de verdade a ser disseminada, mas, sobretudo, no sentido de denúncia do que propagou o *Paradigma da Educação Rural Hegemônico*.

Os conteúdos do segundo tipo, do *direito à diferença*, registram a necessidade de compreender as condições socioeconômicas que concorrem e promovem esse direito. Nessa direção, o Artigo 3º do Decreto nº 7.352/2010 assinala que “Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as **defasagens históricas de acesso à educação escolar** pelas populações do campo” (grifo nosso). Conteúdos dessa natureza evidenciam a necessidade de considerar que historicamente houve lacunas na oferta de educação escolarizada e que a política atual tem o dever de repará-las, evidenciando assim as *feridas coloniais* oriundas da *colonialidade* e de suas diversas manifestações. Nessa direção, são registrados conteúdos como direito e acesso à educação com qualidade, justiça social, solidariedade, entre outros, corroborando a criação de vínculos críticos, amorosos e utópicos (FREIRE, 1967).

O quarto e último tipo de conteúdo operativo diz respeito aos conteúdos de **referente pedagógico**. Esses conteúdos são caracterizados por apresentarem as demandas relativas ao trato com o conhecimento e com as práticas pedagógicas. Nesse sentido, foram mapeados e sumarizados no quadro que se segue dois tipos de conteúdo operativo de referente pedagógico: os *internos* (quando se remetem/referem aos sujeitos e contextos camponeses); e os *externos* (quando se debruçam sob elementos de natureza genérica e exterior aos sujeitos e territórios camponeses).

Quadro 11 – Conteúdos Operativos de referente pedagógico na legislação nacional para a Educação do Campo

INTERNOS	EXTERNOS
<i>Conhecimentos campestinos</i>	<i>Relação de conhecimentos local-global</i>
<i>Saberes próprios</i>	<i>Gestão democrática</i>
<i>Contextualização</i>	<i>Acesso à ciência e tecnologia</i>
<i>Organização própria do ensino</i>	<i>Racionalidade científica</i>

Diagramação: Denise Torres

Os conteúdos de *referente pedagógico interno* incorrem para a adoção das vivências dos sujeitos campestinos como fio condutor da materialização da política ao indicar que a

Art. 7º- II- oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os **princípios da metodologia da pedagogia da alternância**; e III - **organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região** (BRASIL, 2010).

A legislação sugere que a pedagogia pensada para o campo seja outra, ou como nos diz Arroyo (2012), que sejam *outras pedagogias*. Pedagogias essas que consideram os elementos que são e dão materialidade à vida desses sujeitos campestinos, como por exemplo a relação com as condições climáticas é elemento que influi diretamente no cotidiano das escolas campestinas. Ou ainda que possibilite a ampliação da ideia de educação escolar, alternando espaços, sujeitos e tempos educativos através da alternância pedagógica. Esses elementos nos direcionam à compreensão de que o trato dado à educação carrega consigo elementos fecundos de uma *Pedagogia Decolonial*, logo caminhando em direção à *Educação Intercultural Crítica* manifesta no *Paradigma da Educação do Campo*.

Diferentemente dos conteúdos citados acima, os conteúdos *de referentes pedagógicos externos* tomam como referente, ou ainda, como horizonte, a materialização da política educacional dentro de perspectivas mais gerais, como podemos ressaltar ao mapear conteúdos como os que são destacados no trecho a seguir:

Art. 13, alínea II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a **diversidade cultural** e os processos de interação e transformação do campo, a **gestão democrática**, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a **fidelidade aos princípios**

éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Esses conteúdos apontam para especificidades que são pedagógicas e pertencentes a concepções gerais, como é por exemplo o caso da gestão democrática. Muitas experiências de gestão das escolas campesinas produziram formas distintas de gestão, ultrapassando o conceito de gestão democrática veiculado nas políticas educacionais. O mesmo ocorre com o conteúdo dos princípios éticos para atuação em sociedades democráticas. Desconsiderar que muito conhecimento tem sido acumulado nas vivências da Educação do Campo no nosso país (ARROYO, 2012), além de revelar uma tendência à promoção de *Política de Identidade*, revela ainda uma postura de adoção parcial da diferença, caminhando para uma prática de *Interculturalidade Funcional* e para o *Paradigma Funcional da Educação do Campo* (SILVA, 2015).

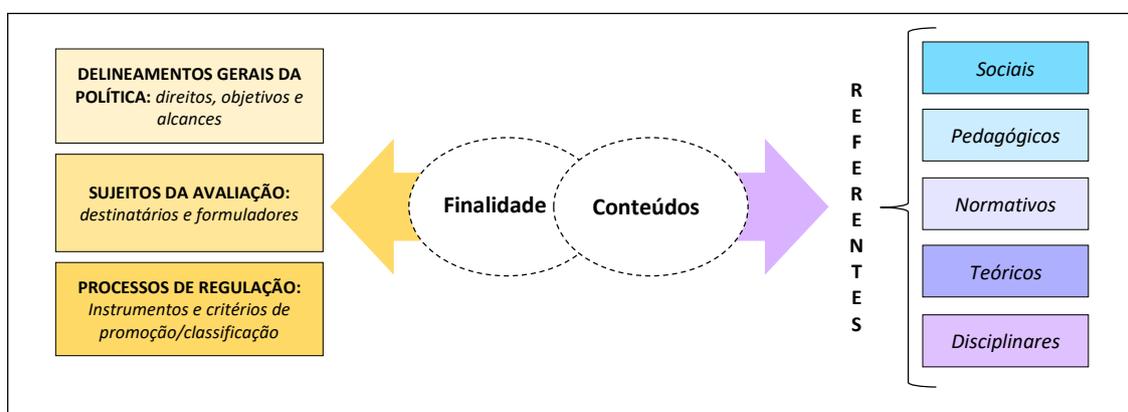
Os conteúdos de forma geral funcionam como microunidades de regulação da política (GIMENO-SACRISTÁN, 1998). Se as finalidades inscrevem seu alcance, são os conteúdos que irão trilhar o caminho a ser percorrido para tal. Há dois questionamentos que necessitam ser evidenciados. Primeiramente, uma vez que no texto legal essas regulações são indicadas como regulações dinâmicas (ESTEBAN, 2010), qual a garantia de que na prática elas também assim se materializem? Segundamente, ao elencar majoritariamente conteúdos ligados à trajetória recente da Educação do Campo não estaria a política novamente negando a sua culpa histórica no ocultamento (ARROYO, 2012) do brutal processo de negação do direito às diferenças?

Mesmo diante destas indagações, concluímos que as *finalidades* e os *conteúdos* presentes nos documentos analisados, bem como todas as nuances que estes nos revelaram, concorrem para a inserção da Política Curricular para a Educação do Campo no *Paradigma da Educação do Campo Decolonial*, uma vez que, ao inscrever na política sujeitos e territórios numa perspectiva do direito e não mais do favor, avançam em direção à compreensão de uma *Educação Intercultural Crítica*.

7.2 Finalidades e Conteúdos Operativos da Política Nacional de Avaliação de Sistemas

Para o trato com o segundo grupo de fontes nacionais, mapeamos e caracterizamos as *finalidades* e os *conteúdos operativos* da Política Nacional de Avaliação de Sistemas. A figura a seguir ilustra o resultado da análise, indicando as *unidades de contexto* e as *unidades de sentido* identificadas.

Figura 22 – Finalidades e Conteúdos Operativos da política nacional de Avaliação de Sistemas



Diagramação: Denise Torres

Assim, como podemos observar na figura, na temática que tratou das *finalidades* da Política Nacional de Avaliação de Sistemas foram registrados os seguintes eixos: a) **delineamentos gerais da política**; b) **sujeitos da avaliação**; e c) **processos de regulação**. Já na temática concernente aos *conteúdos operativos* os eixos foram: a) **referentes sociais**; b) **referentes pedagógicos**; c) **referentes normativos**; d) **referentes teóricos**; e) **referentes disciplinares**.

7.2.1 Finalidades da Política Nacional de Avaliação de Sistemas

Ao tratar das *Finalidades da Política Nacional para a Avaliação de Sistemas* assinalamos mais uma vez que não temos dispositivos legais que atendam especificamente aos delineamentos da Educação do Campo, assim como não os temos para outras modalidades recentemente reconhecidas como específicas e singulares, por exemplo, a Educação Indígena e a Educação Quilombola. Esse fato

nos leva a evidenciar que mesmo reconhecendo que esses coletivos propõem outras formas de pensar a escolarização, a *Interculturalidade Funcional* (WALSH, 2007) materializa-se numa *política de identidade* (MIGNOLO, 2008) que é *uni-identitária*, ao menos ao desconsiderar que as avaliações, que objetivam melhorar a qualidade do ensino, tomem como referência outros sujeitos-territórios, bem como outra concepção do que é qualidade social.

Nessa direção, a análise dos documentos se dedicou a identificar as finalidades e os conteúdos dessa política de Avaliação de Sistemas vigente e compreender que relação ela estabelece com os paradigmas de educação ofertados para as populações camponesas. Ao analisar a temática *finalidades*, identificamos três eixos que a compõem. São eles: a) **delineamentos gerais da política**; b) **sujeitos da avaliação**; e c) **processos de regulação**. A título de organização, é possível identificar a localização desses eixos na legislação a partir da indicação sugerida na tabela a seguir:

Tabela 10 – Finalidades da Política Nacional de Avaliação de Sistemas

LEGISLAÇÃO	Delineamentos Gerais	Sujeitos da Avaliação	Processos de Regulação
EIXOS	LOCALIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS		
Lei nº 9.394/96	Art. 9º,	Art. 9º, 13	Art. 24 e 32
Portaria nº 931/2005	Art. 1º	Art. 1º, 2º, 3º	Art. 1º
Documentos Básico da ANA	Págs.: 7 e 8	Págs.: 7, 8, 13, 14 e 16	Págs.: 7, 8, 13, 15, 16 e 18

Diagramação: Denise Torres

Na temática *finalidades* o primeiro eixo mapeado diz respeito ao eixo dos *delineamentos gerais da política*. Assim como ocorre nas *finalidades* da política curricular, este eixo apresenta questões mais ligadas à delimitação, indicação e definição de questões gerais acerca dos fins pretendidos pela política, indicando três especificações principais. São elas: os *direitos*, os *alcances* e os *objetivos*.

Quanto aos *direitos*, a legislação irá indicar a promoção de instrumentos de acompanhamento e melhoria da qualidade do ensino, destaque aqui para o Art. 9º da Lei nº 9.394/96. Da mesma forma, ocorre a indicação de garantia dos direitos de aprendizagem, como podemos perceber no Documento Base da ANA. Esses âmbitos, tanto o ensino, quanto a aprendizagem, se inscrevem não somente como direitos, mas também como espaços privilegiados de alcance das avaliações.

Coadunando com os *direitos* apontados pelas LDB e pela ANA, a Portaria nº 931/2005 irá indicar ainda que a avaliação deverá realizar mapeamentos para garantir os ajustes no processo de escolarização a fim de promover a melhoria da qualidade da educação no país, adicionando condições de infraestrutura e de formação docente como elementos a serem garantidos como *direitos*, visando à efetivação do direito ao ensino e às aprendizagens aos sujeitos escolares, sendo esse um discurso comum das políticas de avaliação ao redor do mundo (SOUZA, L., 2009).

O arcabouço legal analisado apresenta os *alcances* da política de forma explícita, ao indicar que séries, turmas, sujeitos serão avaliados. Indo do documento geral ao mais específico, a LDB adota em seu texto a indicação da realização de avaliações em todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, bem como do Ensino Superior, compreendendo que esse processo é intrínseco à dinâmica curricular e pedagógica da escolarização formal, esse elemento nos faz refletir sobre a exacerbação do controle e da fiscalização das políticas educacionais, bem como da prática cotidiana das escolas (SOUZA, L., 2009).

No caso da Portaria nº 931/2005, os *alcances* são reorientados ao atendimento à Educação Básica, mais especificamente ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, direcionando-se assim para o atendimento, ao menos em tese, de todas as modalidades compreendidas pela Educação Básica. Nosso destaque se dá pela não explicitação do alcance da Avaliação de Sistemas no caso da Educação do Campo, ou de outras demandas diferentes do modelo de referência.

Por fim, no caso da ANA ocorre a indicação do *alcance* específico às turmas do fim do primeiro ciclo de alfabetização, o que compreende o 3º ano do Ensino Fundamental. Novamente, não há especificações que excluam modalidades de educação como a Educação do Campo, a Educação Indígena, ou outras.

O último item dos delineamentos gerais da política diz respeito aos *objetivos*. São objetivos da Política Curricular Nacional de Avaliação no Brasil, observados seus *alcances*:

Art. 9º - V - **coletar, analisar e disseminar informações** sobre a educação; VI - **assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental**, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a **definição de prioridades e a melhoria da qualidade** do ensino (Lei nº9.394/96, grifo nosso).

No caso da LDB, os *objetivos* são primeiramente procedimentais, que dizem respeito aos processos de coleta e de tratamento dos dados provenientes das avaliações. Em segundo lugar, apresentam *objetivos* de reordenação da política educacional, tendo em vista o alcance da melhoria da qualidade do ensino. Na mesma direção se inscreve a portaria que cria o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), elencando como objetivos principais:

Art. 1º, § 2º - a) **avaliar a qualidade do ensino** ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma **cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira** e adequados controles sociais de seus resultados; c) concorrer para a **melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público** nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; d) **oportunizar informações sistemáticas** sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Ocorre no texto legal a recorrência dos processos de coleta de dados como *objetivo* central da avaliação. No caso dos *objetivos* da avaliação no Saeb, destacamos ainda que novamente a avaliação encontra-se atrelada à responsabilidade de promover a qualidade, ou a melhoria da qualidade, do ensino, corrigindo e solucionando deficiências curriculares (SOUZA, L., 2009). No caso da portaria acima citada, ela tem como eixo fundante a coleta de dados sobre a qualidade do ensino, mas segue indicando que a avaliação como cultura de acompanhamento será responsável, por exemplo, pela redução das desigualdades, discurso também recorrente no alinhamento da política de avaliação a outras políticas gestadas para o social (SILVA, 1999).

Esse dado é relevante se pensarmos no contexto sócio educacional brasileiro, sobretudo, como a oferta de escolarização foi sendo constituída de forma bastante desigual. Ainda possuímos assimetrias bastante latentes no que diz respeito à qualidade da educação pública no nosso país, de forma que a inscrição destes *objetivos* na lei aponta preocupações bastante pertinentes e atuais, porém não avança no sentido de dirimir esses descompassos no trato às especificidades locais e regionais (PEREIRA, 2006). Na mesma direção, a ANA elenca como *objetivos* principais:

i) **Avaliar o nível de alfabetização** dos educandos no 3º ano do ensino fundamental. ii) **Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.** iii) **Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades**, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013, p. 7, grifo nosso).

O conjunto de objetivos inscritos na ANA está em consonância com os objetivos apontados nos demais documentos, indicando *objetivos* procedimentais e *objetivos* de reorientação da política educacional. O destaque no caso da ANA vai para o foco na alfabetização, afinando o foco da política para uma demanda restrita, particular do processo de escolarização, bem como submetido a uma *hierarquia de excelência* disciplinar.

Os questionamentos se direcionam para a possível redução da escolarização à aquisição dos códigos linguísticos e matemáticos, tendo na Avaliação de Sistemas uma efetiva aliada para produção dessa redução. Ademais, essa coerência entre os **objetivos** dispostos nos documentos nos leva a destacar a conexão destes em direção às *finalidades* da política.

O segundo eixo das *finalidades* diz respeito aos **sujeitos da avaliação**. Este eixo apresenta dois tipos de sujeitos: os *sujeitos destinatários* da avaliação e os *sujeitos formuladores* dela. No primeiro caso, ocorre um ajuste que vai de uma compreensão mais geral de quem seriam os sujeitos avaliados pelas Avaliações de Sistema, de forma que no texto da LDB os *sujeitos destinatários* da avaliação são unicamente os alunos.

Ao avançarmos para a Portaria e para o Documento da ANA, ocorre uma ampliação na compreensão de quem seriam os **sujeitos da avaliação**. Nessa direção, destacamos na Portaria a indicação de que os *sujeitos destinatários* da avaliação, além dos alunos, são também os sistemas de ensino; ao avaliar as condições intra e extraescolares que concorrem para o sucesso escolar, os *sujeitos destinatários* da avaliação são também ampliados. O mesmo ocorre no documento da ANA indicando ainda que as avaliações irão incidir sobre elementos do contexto escolar tensionadores do ensino, colocando também os/as professores/as e as escolas como **sujeitos** dessa avaliação.

No que diz respeito aos **sujeitos** formuladores da avaliação, as indicações mais específicas se manifestam na portaria e no Documento da ANA, ao indicarem como

sujeitos formuladores da avaliação *sujeitos institucionais externos*. No caso da Portaria nº 931/2005, fica expresso em seu Artigo 3º que “O planejamento e a operacionalização tanto do ANEB quanto da ANRESC são de competência do INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB”.

Esses sujeitos são classificados como *institucionais* e *externos* por representarem sujeitos que não estão imersos nos contextos e cotidianos alvos da avaliação e ainda representarem uma instituição, que para além do INEP, representam, sobretudo, o Estado. Esse movimento de escolha e atuação de quem pensa e produz a política, em certa medida, revela a exclusão do diálogo entre os diferentes e as diferenças (ESTEBAN, 2010).

No caso da ANA, os *sujeitos formuladores*, além de serem institucionais externos, atendem ainda às especificações da formação teórica-técnica para elaboração das matrizes de referência e dos instrumentos. Ocorre a indicação, além do INEP como sujeito institucional, de que os *sujeitos formuladores* da avaliação são pesquisadores e especialistas. O documento acrescenta ainda que outros *sujeitos* de instituições ligadas à educação tiveram participação efetiva na formação das matrizes de referência da avaliação. Entretanto, questionamos o porquê de as avaliações serem expressão de uma *corpo-ego e geopolítica do conhecimento* (GROSFOGUEL, 2010), gestada no sul e sudeste de nosso país.

Por fim, o terceiro eixo das *finalidades da Política de Avaliação de Sistemas* tratou dos **processos de regulação** indicados nos documentos legais. Esses processos de regulação se manifestam em duas direções: a) *caracterização dos instrumentos*; e b) *critérios de promoção/classificação*.

A *caracterização dos instrumentos* de avaliação a serem utilizados, assim como ocorre na delimitação dos *sujeitos formuladores*, se manifesta mais especificamente na Portaria do Saeb e no documento da ANA. No caso do Saeb, são definidas as avaliações que irão compor o sistema, apresentando ainda as características de composição dos instrumentos indicando em seu Artigo 1º que os instrumentos são construídos a partir de “procedimentos metodológicos formais e científicos de coletar dados” (BRASIL, 2005).

As indicações acerca dos *instrumentos* no Saeb são mais gerais que as presentes no Documento da ANA, uma vez que este apresenta uma longa discussão sobre as limitações da criação e avaliação de matrizes de referência. Muitas ressalvas

são colocadas no sentido de apresentar as limitações dos *instrumentos* de avaliação utilizados pela ANA.

Observamos ainda a indicação de que os *instrumentos* são compostos por questionários e testes, sendo os primeiros destinados a coletar dados sobre a instituição e sobre o contexto socioeconômico dos estudantes e professores, e os testes direcionados a mapear os níveis de desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O documento apresenta a composição dos testes no que diz respeito à quantidade, ordenação e distribuição das questões. Entretanto, não há informações tão detalhadas acerca dos questionários, não sendo muito surpreendente que a *hierarquia de excelência* (PERRENOUD, 1999) estabelecida considere prioritariamente os resultados dos testes para emissão dos juízos de valor, ficando os questionários em segundo plano, inclusive em sua descrição no material divulgado.

Por fim, destacamos os *critérios de promoção/classificação* enquanto segundo tipo de *processo de regulação* mapeado e analisado nos documentos, que apesar de aparecerem no texto da LDB diretamente relacionados à promoção/classificação dos alunos, esses também se manifestam nos demais textos sob outras unidades de registros, direcionando-se às instituições e a outros sujeitos escolares, como podemos observar no trecho destacado a seguir:

Art. 1º, § 1º - d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e **buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares**, permitindo, assim, a construção de séries históricas; e) as informações produzidas pela ANEB **não serão utilizadas para identificar** escolas, turmas, alunos, professores e diretores (BRASIL, 2005).

Ao indicar que os dados provenientes das avaliações serão utilizados para comparar anos e séries, a legislação necessitará estabelecer *critérios de classificação* para realizar tais comparações. Fica expressa ainda a indicação de que não será feito o uso de identificações dos sujeitos e das instituições avaliados, o que mesmo com a ideia explícita de classificação, não concorre para a prática de criação de rankings, mas dá indícios de processos de *responsabilização leve* (BONAMINO; SOUSA, 2012). Entretanto, não são explícitos os critérios que serão balizadores da criação das *hierarquias de excelência* (PERRENOUD, 1999).

Nesse sentido, no caso da ANEB, podemos inferir que os *critérios de promoção/classificação* são ocultos e que não há divulgação de seus resultados, o que se difere da ANRESC, cujos resultados são publicizados através da divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de cada escola. O Artigo 1º, parágrafo 2º, alínea c, do documento que regulamenta o Saeb coloca ainda que os dados relativos ao desempenho dos estudantes são analisados com base “nas metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 2005).

Encontramos aqui uma das primeiras oportunidades de que a legislação para Avaliação de Sistemas dê espaço ao atendimento das demandas da Educação do Campo, caso ela considere que esta modalidade também possui diretrizes nacionais. Assim, os *critérios de promoção/classificação* poderiam tomar como referência a ideia de educação nacional *pluri-identitária*, o que poderia significar um avanço em direção à *Educação Intercultural*. Entretanto, estas são apenas suposições de que a política de avaliação possa se expressar como *identidade na política*.

Quanto ao documento da ANA, este também informa a divulgação de dados referentes às escolas, aos municípios e aos estados, explicitando que serão emitidos índices de alfabetização que tomam como referência as condições aferidas em nível nacional. Ou seja, os *critérios de promoção/classificação* são criados tomando como referente, além das matrizes próprias da ANA, o resultado nacional, reverberando no fomento de *uma cultura do resultado* (GUERRA, 2007). Nessa direção, é pertinente pensarmos em que medida essas matrizes consideram a pluralidade de contextos que serão avaliados, bem como se esses resultados não criam *hierarquias de excelência* desconexas e excludentes.

7.2.2 Conteúdos Operativos da Política Nacional de Avaliação de Sistemas

A segunda temática tratada nos documentos foi conteúdos e nas nossas análises nos dedicamos a mapear, identificar e categorizar os *conteúdos operativos* que concorrem para a materialização das *finalidades* da Política Nacional de Avaliação de Sistemas. Já explicitamos anteriormente nossa compreensão sobre o que são os conteúdos presentes em documentos legais e aqui acrescentamos que no que toca à Política Nacional de Avaliação de Sistemas observam-se conteúdos que

recorrem a referentes de naturezas distintas, mas, como já também afirmado anteriormente, são complementares.

Há uma peculiaridade nos documentos dessa temática, posto que no caso do Documento Básico da ANA constam os conteúdos operativos. Desta forma, é pertinente frisar que aqui eles serão mapeados a partir de seu referente e não de sua relação com o processo de ensino aprendizagem. Assim, os conteúdos foram organizados de acordo com os referentes a que atendem, estando da seguinte forma agrupados: a) **referentes sociais**; b) **referentes pedagógicos**; c) **referentes normativos**; d) **referentes teóricos**; e) **referentes disciplinares**.

Quadro 12– Relação de Conteúdos Operativos e seus respectivos referentes

REFERENTES	TIPOLOGIA	CONTEUDOS OPERATIVOS
SOCIAIS	Escolarização	<i>Metas e políticas de escolarização – julgamento de valor</i>
	Contextuais	<i>Trabalho – Qualidade do ensino – Redução de desigualdades – Conhecimentos socialmente referenciado – Intervenção na realidade – heterogeneidade dos contextos</i>
PEDAGÓGICOS	Internos	<i>Planejamento – Gestão escolar – Infraestrutura – Organização do trabalho pedagógico – Seleção de saberes – Matriz de referência subordinada ao currículo</i>
	Externos	<i>Elaboração de Parâmetros – Formação docente – Exclusão de conhecimentos pela matriz de referência – Exclusão de conhecimentos pela avaliação – Matriz de referência como recorte da realidade</i>
NORMATIVOS	Regulação interna	<i>Desempenho dos alunos – Condições intra e extraescolares – Melhoria da qualidade do ensino – instrumentos, séries e disciplinas -</i>
	Regulação externa	<i>Avaliação como pesquisa – Competências e habilidades – Abrangência, mecanismos e procedimentos de execução – Diretrizes da educação nacional – Legislação específica – Documentos oficiais – Matriz da Prova Brasil</i>
	Regulação mista	<i>Qualidade – Equidade – Eficiência – Resultados – Diagnósticos</i>
TEÓRICOS	Gerais	<i>Atuação cidadã – Organização de saberes - Uso contextualizado da Língua Portuguesa – Uso contextualizado da Matemática</i>
	Específicos	<i>Conceitos matemáticos – alfabetização e letramento – Código alfabético – Processos de aquisição da leitura e da escrita – Articulação de conceitos Matemáticos</i>
DISCIPLINARES	Língua Portuguesa	<i>Habilidades de escrita – Contextos de uso da escrita – Organização textual – Coesão e coerência textual – Pontuação, ortografia e gramática – Leitura e escrita de palavras e textos – Sistema alfabético – Funções sociais da escrita – Compreensão e escrita de textos</i>
	Matemática	<i>Padrões e sequências – Direção e sentido a partir de um referente – Eixo numérico e algébrico – Eixo de geometria – Eixo de grandezas e medidas – Eixo do tratamento da informação</i>

Diagramação: Denise Torres

O conjunto de conteúdos expostos no quadro acima foi mapeado considerando as finalidades expressas na política, bem como a qual referente os conteúdos atendem. É pertinente expressar que, segundo Souza, J. (2009), esses conteúdos são todos pedagógicos, atendendo à sua natureza e sua intervenção diretamente

educacional, mas recebem influências distintas de acordo com as intencionalidades e finalidades com que são selecionados e trazidos à baila.

Isto posto, ao analisarmos os documentos chegamos a um grupo de conteúdos composto pelos cinco tipos de referentes já elencados acima. Assim, os **referentes sociais** dos *conteúdos operativos* consideram os elementos de caráter social que concorrem para a materialização da política. Estes podem ser classificados como: a) *processos de escolarização formal*; e b) *demandas de contextualização da realidade social na educação*. Os referentes sociais do primeiro tipo estão presentes nos conteúdos como *metas e políticas de escolarização*.

Estes conteúdos podem ser observados tanto na portaria do Saeb quanto no documento da ANA e se direcionam expressamente ao atendimento das demandas sociais, como direito à igualdade de oportunidades, a partir de processos de escolarização. Não muito distante dessa ideia de assegurar direitos, se assenta o modelo de avaliação que determina quem poderá alcançar os níveis mais altos de escolarização (ZABALA, 1998).

O segundo tipo trata das demandas de contextualização que consideram os distintos contextos sociais, logo também educacionais. Podemos assinalar no documento da ANA esse tipo de conteúdo, quando este explicita que “As avaliações em larga escala, em especial, possibilitam a produção de dados em nível nacional/regional/local, **subsidiando as políticas públicas** para o desenvolvimento de **estratégias de intervenção** em possíveis dificuldades encontradas nos **diferentes contextos educacionais**” (BRASIL, 2013, p. 13, grifo nosso). Como podemos observar, *intervenção* e **pluralidade de contextos** são alguns dos conteúdos operacionais de referente social que expressam finalidades de contextualização da política.

O segundo tipo de referentes que incidem sobre os *conteúdos operativos* são os **referentes pedagógicos**, que por sua vez dizem respeito ao trato com o processo de organização e execução da avaliação. Nesse sentido podem ser *internos e externos*, considerando a sua relação com o contexto de materialização da política, ou seja, externos ou internos às instituições escolares. Ao assinalar que a avaliação irá recair sobre aspectos como “a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como intervenientes no processo de aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 07, grifo nosso), a legislação indica seus *conteúdos de referente pedagógico internos*.

No que diz respeito aos *referentes pedagógicos externos* podemos notar um conjunto de conteúdos que atentam para criação de matrizes ou parâmetros de referências, em sua essência formuladoras de *hierarquias de excelência*, baseadas na disseminação de *conteúdos instrumentais* (SOUZA, J., 2009). No caso dos documentos analisados é pertinente destacar que são expressas as limitações das matrizes, mas são elas que balizam a materialização das avaliações de sistema, sobretudo, de seu caráter regulador, seletivo e classificatório no que toca à *pressão seletiva e reguladora* (GIMENO-SACRISTÁN, 1998), exercida sob os contextos submetidos à avaliação.

Passando aos **referentes normativos**, os conteúdos operativos dizem respeito ao conjunto de prescrições que subsidiam e estruturam a política. Nesse sentido irão se desdobrar em conteúdos que recorrem a regulações de três tipos: a) regulação interna; b) regulação externa; e c) regulação mista. São conteúdos de *regulação interna*, por exemplo, a melhoria da qualidade de ensino a partir dos diagnósticos da Avaliação de Sistemas, são internos pois controlam/delimitam o alcance das finalidades internamente às instituições avaliadas.

Por outro lado, temos como *regulações externas* o conjunto de regras, normas, prescrições que balizam a materialização das finalidades e nessa direção temos os documentos que apresentam os parâmetros ou matrizes a serem atendidos pela Avaliação de Sistemas. Assim, esses referentes normativos são externos aos contextos que serão avaliados, ou seja, não guardam relação direta entre os sujeitos e contextos onde são pensados, com os sujeitos e contextos que irão ser avaliados. Esse aspecto pode ser identificado como um dos elementos concernentes à *colonialidade do saber*, tendo em vista que um de seus pressupostos é a distinção entre quem é apto para elaborar e quem é sujeito consumidor do saber.

Incorre ainda um terceiro tipo de regulação que afeta tanto as *regulações internas* quanto as *externas*, são as *regulações mistas*. Ao definir que uma das finalidades da política será a promoção da *qualidade da educação*, esse conteúdo deveria promover inevitavelmente regulações tanto nos contextos avaliados, quanto na própria avaliação, se compreender que a qualidade em educação é um conteúdo marcadamente fluído e relativo aos contextos sociais em que a educação escolar materializa suas finalidades, as *regulações mistas* concorreriam para promoção de processos de *responsabilização forte*.

Passando aos **referentes teóricos** dos *conteúdos operativos*, estes dizem respeito à adesão a estudos e teorias específicas para balizar a concepção e a materialidade das finalidades expressas na política. Nesse sentido, os **referentes teóricos** podem ser *gerais*, ao passo que tratam da compreensão mais ampla dos processos de escolarização. E ainda podem ser de caráter *específico* quando se direcionam a questões conceituais de disciplinas ou áreas particulares. Cabe aqui destacar que apenas no Documento Básico da ANA é que são apresentados explicitamente os referentes teóricos da política, entretendo, nos demais documentos há adesões teóricas subjacentes aos conteúdos expressos na política.

A título de exemplo, quando na LDBEN aparece a menção a conteúdos como educação para o trabalho e educação profissional, incorre sobre esses conteúdos uma série de referentes teóricos. Da mesma forma ocorre com a Portaria do Saeb ao indicar conteúdos da organização de suas matrizes de referência a partir de habilidades e conteúdos.

Enquanto expressão de *referentes teóricos gerais* temos por exemplo, a discussão sobre alfabetização e letramento, já quanto a *referentes teóricos específicos* podemos exemplificar a discussão sobre usos contextualizados da linguagem e da linguagem matemática, que ganham nuances específicas no que diz respeito aos campos disciplinares e ainda à ideia de contextualização em educação; se por um lado apostam num discurso de que é necessário superar a defasagem histórica do acesso à escolarização, por outro criam-se abismos entre as matrizes de referência e os conteúdos que circulam no cotidiano não só escolar, mas também social dos estudantes (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002).

Por fim, os **referentes disciplinares** dos *conteúdos operativos* são concernentes especificamente às disciplinas avaliadas nas avaliações de sistemas. Nesse caso, como já frisamos anteriormente, não se trata da identificação de *conteúdos instrumentais*, comumente materializados no ensino e avaliados na aprendizagem, mas sim de como conteúdos são fundantes ao alcance das finalidades da política. Por esse motivo, não cabe aqui a análise de sua materialização, mas sim da operacionalização dele enquanto ideia que sustenta os direcionamentos da política.

A esse conjunto de conteúdos recai o questionamento sobre a valorização de uns campos disciplinares em detrimento de outros no que diz respeito à Avaliação de Sistemas, o que reflete a recorrência da adoção de *hierarquias de excelências*

(PERRENOUD, 1999). Hierarquias essas que delimitam os alcances da *pressão seletiva e reguladora* do sistema avaliativo sobre o processo educacional. Assim, as *avaliações formais e pontuais*, com predominância de conteúdos instrumentais, ganham espaço e força nessa luta díspar.

Ao selecionar e avaliar apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, outros campos disciplinares são colocados à margem, são colocados abaixo na *hierarquia de excelência*, sofrendo menos explicitamente a *pressão seletiva e reguladora* do sistema (GIMENO-SACRISTÁN, 1998). Esse desprestígio causado pela exclusão de grande parte das disciplinas escolares reverbera diretamente na dinâmica de funcionamento das escolas, bem como na operacionalização da política.

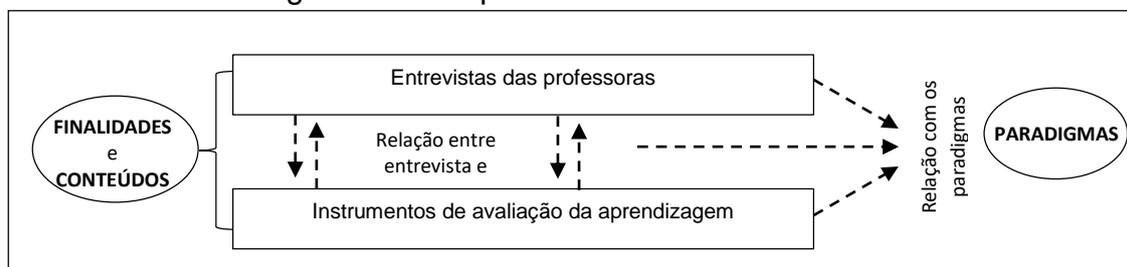
O controle e a validação que a Avaliação de Sistemas exerce sobre os conteúdos operativos de referente disciplinar se manifesta diretamente na *pressão seletiva e reguladora* (GIMENO-SACRISTÁN, 1998), que irá regular diretamente os conteúdos instrumentais. Isto posto, significa dizer que ao apresentar como uma das finalidades da Avaliação de Sistemas a emissão de julgamentos do valor do desempenho de seus estudantes em disciplinas específicas, essa avaliação acabará tensionando as instituições a reordenarem sua dinâmica escolar para o atendimento da Avaliação de Sistemas. São dinâmicas presentes nessa relação os processos de *responsabilização leve*, concorrendo para o fortalecimento de uma *política de identidade*, logo para o *Paradigma Funcional da Educação do Campo*.

7.3 Finalidades e conteúdos educacionais das fontes locais: o que dizem as professoras e os instrumentos de avaliação da aprendizagem

Após identificar e compreender as *finalidades* e os *conteúdos* presentes na legislação nacional, tanto para a Educação do Campo, quanto para a Avaliação de Sistemas, passamos à análise das fontes locais que compuseram o corpus de nossa pesquisa, fontes essas que compreendem as entrevistas, os questionários e os instrumentos de avaliação fornecidos pelas professoras colaboradoras da pesquisa, como podemos observar na figura a seguir. Como já explicitado anteriormente, as escolas e professoras campo/colaboradoras da pesquisa se inscrevem em realidades bastante distintas. A primeira delas, por nós identificada como Colaboradora 1, atua em uma escola do campo que funciona dentro de um assentamento do MST. Já a segunda professora, aqui denominada Colaboradora 2, atua em uma escola que

funciona no campo e possui índices relevantes nas avaliações de sistema. Assim, a figura a seguir sintetiza o exercício analítico realizado nesta seção.

Figura 23 – Esquema de análise das fontes locais



Diagramação: Denise Torres

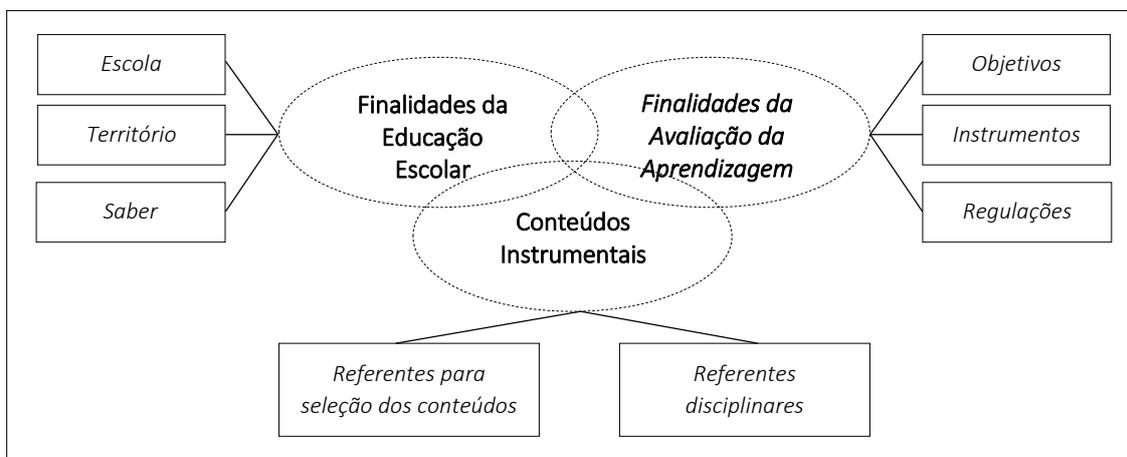
Feitas estas lembranças, as subseções a seguir apresentam as finalidades e os conteúdos da educação do campo e das avaliações das aprendizagens trazidas por essas colaboradoras, considerando as entrevistas, o questionário de identificação dos saberes campestinos e os instrumentos de avaliação. Entretanto, dadas as especificidades de cada contexto, bem como o material por elas cedido, optamos por apresentar as análises em separado.

Assim, teremos inicialmente a subseção que trata das finalidades e dos conteúdos da Educação do Campo e da Avaliação da Aprendizagem: um olhar a partir das contribuições da Colaboradora 1. E na segunda subseção apresentamos os mesmos elementos referentes às contribuições da Colaboradora 2.

7.3.1 Finalidades e Conteúdos Educacionais da Educação do Campo e da Avaliação da Aprendizagem: *um olhar a partir das contribuições da Colaboradora 1*

Esta subseção trata dos dados provenientes das fontes locais cedidas e coletadas na escola e pela professora Colaboradora 1. O conjunto de dados aqui submetidos à análise compreendeu a entrevista, os questionários de identificação dos saberes docentes e o conjunto de 114 (cento e quatorze) instrumentos de avaliação cedidos pela professora. Diante deste corpus sujeito à análise e das temáticas já recorrentemente mencionadas, chegamos à síntese das unidades de contexto e de sentido que trataremos agora. A figura a seguir apresenta um panorama dos resultados da análise.

Figura 24 - Finalidades e Conteúdos Educacionais da Avaliação da Aprendizagem e da Educação do Campo na escola 1



Diagramação: Denise Torres.

As temáticas abordadas nessa subseção dão conta das três dimensões que compõem as Finalidades e os Conteúdos da Avaliação da Aprendizagem. São elas: a) **finalidades da educação escolar**; b) **finalidades da Avaliação da Aprendizagem**; e c) **conteúdos instrumentais da avaliação**. O primeiro eixo por nós analisado diz respeito ao eixo das **finalidades da educação escolar** e apresenta a compreensão da professora colaboradora acerca de três elementos subjacentes e necessários para delimitação dessas finalidades. A saber: a) *escola*; b) *território*; e c) *saberes campestinos*.

Nesse sentido, iniciamos pela exposição tratando da compreensão de educação escolar mapeada na entrevista cedida pela professora. A *escola* é compreendida como lugar privilegiado da educação e a fala nos leva a concluir que a professora se refere à escolarização formal. É função dessa escola promover o processo de aquisição dos conteúdos curriculares prescritos pelas instâncias normativas e pelos demais referentes adotados pela professora. Nessa direção, destacamos no extrato de fala a seguir esse dado que diz respeito à compreensão da função da escola:

Eu como professora, assim além de eu me preocupar bastante, no dia a dia eu estar dando todos os conteúdos...assim, fazendo a minha parte, tentando, vou te dizer, **colocar tudo aquilo na cabecinha deles**. Eu, atualmente... Vai ter uma prova externa dia 23 eu estou esquecida não sei, acho que é SAEPE... **estou ali, junto com eles, para que se saiam bem** (COLABORADORA 1, grifo nosso).

Além de expressar seus ínfimos esforços para cumprir com as demandas relacionadas ao contexto escolar, a professora nos revela ainda que as Avaliações de Sistema também concorrem para reforçar essa concepção de educação escolar atrelada ao acesso aos conteúdos que serão validados pelos processos de avaliação, dentre eles de Avaliação de Sistemas. Desta forma, a escola é o lugar onde se materializa a educação escolar e também espaço/lugar privilegiado para que se tenha acesso a um conjunto de conhecimentos necessários à avaliação, novamente sendo esta última a ferramenta mais palpável da *pressão seletiva e reguladora* do estado (GIMENO-SACRISTÁN, 1998).

A essa compreensão de escola e educação escolar, soma-se a ideia de território e sujeitos campesinos atrelados ao contexto da produção agrícola. Mesmo com a ampliação do conceito de sujeitos e de territórios campesinos (BRASIL, 2010), ainda podemos observar que não há um reconhecimento “natural” da condição campesina (WANDERLEY, 2010). Estar localizado no território geográfico campesino não significa que automaticamente esses sujeitos serão sujeitos do campo, ou ainda que escola será uma escola do campo (CALDART, 2002). Podemos observar esses elementos na fala da professora ao ser indagada sobre as especificidades de trabalhar em uma escola que está localizada no território rural. Nessa direção, ela afirma que

Aqui por ser **uma comunidade um pouco maior**, muitos pelo que, não todos, mas a grande maioria, eu acho que posso te dizer assim, uns 80% eles estão mais ligados ao comércio do que, **apesar de ser uma escola rural** a maioria dos pais trabalham, tipo assim, como empregada doméstica, trabalha no comércio, eles só quando se relaciona mais aos avós é quando **eles voltam pra o campo**, mas assim, pelo que eu sei, não de todos, mas a grande maioria é comércio, comércio, empregada doméstica, esse tipo de trabalho. **Eles não têm um vínculo muito forte a agricultura não**. Eles até têm, como sítio assim, como moram no sítio fica mais assim, dá a entender que é mais por lazer, não como fonte de sustento, **é mais por lazer** (COLABORADORA 1, grifo nosso).

A compreensão do que vem a ser uma *escola* do campo perpassa, sobretudo, um processo de identificação desta, bem como de seus sujeitos, com princípios balizadores da Educação do Campo (SILVA, 2003). E nesse sentido, a professora toma como referência para definir o que é *escola*, *território* e *sujeito campesino* um elemento: a agricultura, considerando apenas a relação de trabalho produtivo na terra,

no território material, físico, geográfico, incorporando uma visão empobrecida do que são os sujeitos e territórios campestinos (ARROYO, 1999).

Não é infundada a constatação trazida pela professora uma vez que só temos a ampliação, oficial, do que é escola e Educação do Campo em uma recente prescrição legal, já apresentada nas primeiras subseções desta seção. Entretanto, seria pertinente, em outro momento, ou em outra pesquisa, compreender como os sujeitos que vivem naquela comunidade rural se reconhecem, saber que elementos são tomados como critérios definidores de uma identidade campestina.

O terceiro elemento das finalidades da educação escolar é compreensão do que é *saber/conhecimento* privilegiado para circular na escola. Ao citar elementos ligados à aquisição de conteúdos de caráter propedêutico a professora foi indagada sobre os saberes relacionados à vida dos estudantes na comunidade, com suas famílias, respondendo que

tem sim algumas práticas, assim até mesmo, como eu te disse, mesmo que **eles não vivenciem**, os pais trabalham no comércio e tudo, **eles têm uns saberes**, assim, do campo sobre **plantações, sobre animais, as crenças** deles em Cumade Fulozinha, que eles **juram de pé junto que existe**, essas lendas assim **eles levam bem a sério** mesmo. São assim, são passados de geração para geração, então assim, **eles conhecem essas coisas**. Tipo essa da lenda mesmo, aí você pensa: “É alguma coisa que a gente passou em agosto, que eles **vão falar só naquele período** de agosto porque é folclore”. Não, **eles falam diariamente**, eles conversam entre si falando sobre essas lendas, que **para eles não são lendas, para eles são reais**. (COLABORADORA 1, grifo nosso).

Os saberes pela professora elencados dizem respeito aos elementos presentes no imaginário das crianças, mas também nas práticas e trocas cotidianas com os seus familiares e com os mais velhos. Há uma indefinição do que de fato possa ser os saberes campestinos, pois apesar de elencar quatro conteúdos, a professora utiliza as expressões “eles têm uns saberes” e “eles conhecem essas coisas”. Desta forma, é pertinente evidenciar que de fato o saber propedêutico ou *conhecimento-regulação* (SANTOS, 2010), ligado às disciplinas e ao currículo prescrito pela Secretaria de Educação, configuram e sustentam a compreensão do que são os saberes destinados a ocupar lugar de prestígio no currículo, a ocuparem lugar de destaque na *hierarquia de excelência* (PERRENOUD, 1999), na prática docente e na avaliação da aprendizagem. São marcas/heranças explícitas da manifestação da *colonialidade do*

saber (QUIJANO, 2010), assentada numa compreensão de *conhecimento-regulação* (SANTOS, 2010) e manifesta nas ações da *consciência intransitiva* (FREIRE, 1967).

Isto posto, justifica nomear esta primeira temática apresentada de Finalidades da Educação Escolar, uma vez que não ocorre uma substancial vinculação aos princípios, fundamentos e conteúdos da Educação do Campo na definição das finalidades da oferta de escolarização, mas também não são desconsideradas nuances de resistência a partir dos estudantes, que como aponta a professora, acreditam nas suas tradições orais, falam de coisas do cotidiano não apenas em datas restritas, relatam as vivências de seus familiares. Esta postura de acolhimento superficial da diferença atende aos pressupostos da *Interculturalidade Funcional* (SARTORELLO, 2009) e apresenta elementos que se aproximam do *Paradigma Funcional da Educação do Campo* (SILVA, 2015). Essa adesão/aproximação não se dá num processo de consensos, há uma tensão que faz com que esses sujeitos se movimentem e hibridizem concepções, finalidades, conteúdos, práticas etc.

Passamos ao trato com os dados concernentes à segunda temática, que trata das **Finalidades da Avaliação da Aprendizagem**. Assim, para explicitar e compreender tais finalidades foram mapeadas estas três *unidades de sentido*: a) *objetivos*; b) *instrumentos*; e c) *regulações*.

No que diz respeito à primeira *unidade de sentido*, que tratará dos objetivos da avaliação da aprendizagem, mapeamos que estas têm a função de apresentar informes sobre as aprendizagens dos alunos (ZABALA, 1998). A professora se refere aos dois tipos de avaliação, da aprendizagem e de sistemas, como procedimentos de coleta de dados sobre as aprendizagens dos estudantes. Ao estabelecer nos objetivos da avaliação os lugares e papéis a serem desempenhados pelos sujeitos da avaliação, estabelece as *prescrições hierárquicas* que garantem a *obediência pedagógica*.

Assim, a professora assevera que “posso **verificar se os pontos que estão mais fracos**, aqueles que já estão concluindo, que tão, assim, mais forte, alguns pontos mais fortes” (COLABORADORA 1, grifo nosso). Portanto, o sujeito destinatário da avaliação é o aluno e o objeto serão as aprendizagens constatadas/verificadas pela avaliação, revelando uma relação que se distancia do processo dialógico que a avaliação pode promover (ZABALA, 1998).

A coleta de dados sobre as aprendizagens é materializada através dos instrumentos de avaliação. No que diz respeito aos *instrumentos* de avaliação, a

professora faz referência a instrumentos que se destinam a verificar justamente a aquisição dos conteúdos ministrados nas aulas e a partir dessa verificação emitir os julgamentos expressos em forma de notas. Assim, destacamos que

Aqui para colocar, usar como nota tem **as apresentações**, porque tem muito projeto, o município lança muito projeto, aí cada projeto tem um dia da culminância. Nessa culminância a gente faz **apresentação teatral, música, jograis**. Aí eu **coloco também como meio avaliativo**. Fora a prova, pois a prova é bimestral. **Avalio principalmente pela prova, mas também tem as outras atividades** (COLABORADORA 1, grifo nosso).

Desta forma, a professora aponta como instrumentos de avaliação as provas, as apresentações na culminância de projetos desenvolvidos e, mais adiante, diz que utiliza os simulados como instrumentos adjacentes às avaliações, afirmando que “antes das provinhas bimestrais, até para como prova externa, eu **aplico simulados** relativos aos assuntos que foram dados naquele bimestre, **para ver como eles vão se sair na prova**, eu também faço o simulado” (COLABORADORA 1, grifo nosso).

Assim, consideramos que os instrumentos de avaliação cumprem duas funções primordiais: emitir os resultados globais, cujo produto são as notas, mas também podem possuir a função de antecipação dos momentos da avaliação. Essa antecipação incorrerá, segundo a professora, em reforço no ensino para que os estudantes superem as dificuldades em compreender os conceitos e procedimentos, concorrendo também para que se fortaleça o entrelaçamento de culturas, onde avaliação se destina ao resultado (GUERRA, 2007), ou ainda a *avaliação somativa*.

Esse processo de reforço no ensino tendo em vista o desempenho do aluno pode ser compreendido como *regulação-classificatória* (ESTEBAN, 2010; SILVA, 2004). No caso desta pesquisa, os dados aqui analisados nos revelaram que além de ser classificatória, a *regulação* provoca dois tipos de modificações ou ainda de *pressões seletivas e reguladoras*, podendo ela tanto pressionar e *modificar o currículo*, quanto a *prática docente*.

No caso da *regulação do currículo* ocorre quando a professora informa que inclui procedimentos e conteúdos específicos demandados pela dinâmica da avaliação, como podemos observar quando ela diz que

Vamos ter SAEPE, próxima semana, aí o que foi repassado para a gente é que parece que **vai ser cronometrado**. Tipo assim “Português, 25 minutos mais 10 minutos para o gabarito”. Aí na sala,

eu não sabia dessa parte, para mim seria um dia Português e seria livre. Tendo aquele horário para eles fazerem no tempo deles. Mas como eu descobri que seria cronometrado, então eu **estou fazendo tipo tarefinha agora e estipulando um prazo para ver se eles conseguem**, para ver se daqui para o dia da prova eles entram no ritmo. É, se eles seguem o ritmo (COLABORADORA 1, grifo nosso).

A regulação é uma tarefa intrínseca à avaliação, entretanto, as avaliações de Sistema acabaram provocando outros tipos de regulação que no caso do exemplo citado acima afeta direta e amplamente a dinâmica cotidiana e insere conteúdos distintos dos já selecionados como referentes para alcançar as finalidades da educação escolar, culminando em processos de *regulação-classificatória* (ESTEBAN, 2010).

No caso da regulação da *prática docente*, podemos identificar a regulação modelando/moldando a prática na medida em que a professora afirma que dependendo dos resultados da avaliação ela irá “retornar o conteúdo mesmo que a unidade peça para eu passar mais adiante eu posso retornar alguns pontos que eles não esteja, assim, que estão tão aplicados, aí eu saio voltando, assim, faço tarefas. Muita revisão eu passo” (COLABORADORA 1, grifo nosso). A avaliação acaba incidindo sobre a prática e o que é ser um câmbio na compreensão de quem são os sujeitos e objetos da avaliação; por outro pode significar um excessivo treinamento para alcance de certos conteúdos (GIMENO-SACRISTÁN, 1998; ZABALA, 1998).

Ao compreender as finalidades da avaliação da aprendizagem expressas nesta subseção é pertinente ressaltar que estas finalidades, tanto da avaliação quanto da educação, são expressões da forma como a educação escolar vai sendo conduzida rumo ao projeto de formação humana e de sociedade, que aqui se pretende inclusivo, mas deixa explícitas suas zonas de excelência, o que significa dizer que a preocupação e as finalidades aqui mapeadas e descritas concorrem para atender a uma das muitas possibilidades de pensar a educação escolar formal, mas se manifestam mais expressivamente em direção a uma *ecologia de saberes* que se sustenta através de conhecimentos-regulação, nos fazendo recordar dos anseios presentes no *Paradigma da Educação Rural*.

Diante destas colocações, chegamos à última temática analisada, a temática que apresenta os *Conteúdos Instrumentais da Avaliação e da Educação do Campo* presentes na entrevista, no questionário de identificação dos saberes camponeses e nos instrumentos de avaliação cedidos pela professora. A primeira ponderação a ser

feita diz respeito à natureza dos conteúdos mapeados, uma vez que estes se dedicam, em sua grande maioria, a representar áreas constructos conceituais e metodológicos ligados a áreas de conhecimentos ou disciplinas tradicionais. Como já apresentamos anteriormente, esse tipo de conhecimento é denominado por Souza, J. (2009, p. 86) de *conteúdos instrumentais*, ou seja, são “compostos pela aprendizagem do uso oficial das linguagens verbais (escritas e orais) e das matemáticas”.

A segunda ponderação diz respeito à quantidade de material cedido pela professora, o que correspondeu, além da entrevista e do questionário de identificação dos saberes, a todas as atividades que ela considerou relevantes para composição do processo de avaliação das aprendizagens de seus alunos. No que diz respeito ao questionário de identificação de saberes campesinos conta um conteúdo assinalado pela professora como saber efetivamente componente do currículo por ela praticado.

As atividades fornecidas pela professora são de quatro tipos e atendem a sete disciplinas. Os tipos de instrumentos correspondem aos seguintes: *provas, apostilas, atividades e simulados*. E as disciplinas que são contempladas nesses instrumentos são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Religião e Artes. Assim, no quadro a seguir apresentaremos um panorama geral da composição destes documentos e a quantidade de instrumentos por tipo de atividade e por disciplina, para posteriormente passarmos ao trato dos conteúdos.

Quadro 13 – Composição das fontes locais correspondentes aos instrumentos de avaliação cedidos pela colaboradora 1

DISCIPLINAS INSTRUMENTOS	PROVAS	APOSTILAS	ATIVIDADES	SIMULADOS	TOTAL
Português	05	04	39	04	52
Matemática	05	01	17	03	26
História	02	08	04	----	14
Ciências	05	----	03	01	09
Artes	02	----	04	----	06
Geografia	03	01	01	----	05
Religião	02	----	----	----	02
TOTAL	24	14	68	08	114

Diagramação: Denise Torres

Como podemos observar há uma quantidade expressiva de instrumentos de avaliação, sendo sua maior recorrência registrada nos instrumentos referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Essa concentração pode ser

explicada pela compreensão expressa pela professora acerca da relevância destas duas disciplinas para o processo de escolarização, afirmando que

sem Português e Matemática **fica meio confuso** deles adentrarem nas outras disciplinas. Tipo, uma disciplina como História, Geografia, Ciência que é mais escrita. Então assim... **se ele não tem um bom desenvolvimento em Português, fica complicado**, por exemplo em História, onde eles precisam de datas, essas coisas, para ter base sobre um fato ocorrido antes e depois, para eles terem base de tempo. Eu acho que **é necessário, é mais importante Português e Matemática** (COLABORADORA 1, grifo nosso).

Desta forma, a professora irá justificar a sua preocupação expressa na quantidade de instrumentos de avaliação destinados a essas duas disciplinas, por compreender que os conteúdos inerentes a elas são mais importantes ao entendimento dos conteúdos das demais. Não cabe aqui fazer julgamentos acerca as opções metodológicas adotadas pela professora, mas é necessário destacar que essa opção representa qual é a *hierarquia de excelência* vigente, como também explicita o fortalecimento de campos disciplinares mais recorrentemente suscetíveis à instrumentalização e ao controle a partir das Avaliações de Sistema, representantes também de um processo de racionalização e segregação de conteúdos de um cânone específico do saber, o saber propedêutico, expressão direta da ação da *colonialidade do saber*.

Isto posto, evidenciaremos nessa seção que trata da *temática conteúdos das avaliações da aprendizagem e da Educação do Campo* dois eixos, a saber: a) **referentes para seleção dos conteúdos instrumentais**; e b) **tipologia e recorrência dos conteúdos instrumentais** presentes nos documentos analisados.

No que diz respeito ao primeiro eixo, este se dedica a apresentar os referentes que balizam a escolha dos conteúdos, diferentemente do que ocorreu nos referentes presentes nos demais conteúdos analisados, uma vez que os conteúdos aqui expressos por serem de natureza instrumental terão como referentes basicamente os campos disciplinares e seus constructos teóricos e metodológicos, promovendo processos que refletem marcas intrínsecas ao pensamento intransitivo (FREIRE, 1967), o que significa dizer que nos conteúdos mapeados sua estrutura irá se referir diretamente à disciplina e não ao contexto ou a outros tensionadores da sua compreensão, todavia, sua seleção é submetida a instâncias de regulação e autorização.

Assim, no eixo que trata dos **referentes para seleção dos conteúdos instrumentais**, mapeamos dois tipos de referentes que irão regular a seleção dos conteúdos. São eles: a) *materiais didáticos*; e b) *recomendações institucionais*. Os *materiais didáticos* utilizados para essa seleção se constituem basicamente dos livros didáticos, seguido pelas indicações de materiais advindos de programas de formação continuada e de projetos didáticos indicados pela Secretaria de Educação, conforme relatado pela professora.

Ocorre ainda o uso da internet como fonte para complementação dos materiais e das atividades necessários para trabalhar os conteúdos prescritos pelos materiais oficiais. Nesse sentido, a professora destaca que

O livro didático aqui do campo, eu acho ele resumido demais, então assim, eu como professora não posso falar das outras, mas eu pelo menos, assim eu acho, em português e matemática eles são mais extensos, mas quando se trata de geografia, de história e ciências ele é muito resumido. Aí o que é que eu faço? Quando eu trabalho aquele conteúdo que é próprio daquela unidade, aí eu faço outras pesquisas, assim pela internet de acordo, que não fuja do que deve ser estudado naquela unidade (COLABORADORA 1).

Assim, a internet não se manifesta como um referente para os conteúdos, mas sim como referente para as atividades necessárias ao ensino do conteúdo. Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao uso do livro específico para a Educação do Campo, cuja quantidade de páginas para cada conteúdo é questionada pela professora. Nessa direção ela acresce que “Para você ter uma ideia, eu acho que tem matéria, que por unidade que só são quatro ou cinco folhas, aí eu não tenho como passar um bimestre inteiro trabalhando só quatro ou cinco folhas daquele assunto”. Desta forma, ela anuncia que faz a complementação do material acrescentando conteúdos que são típicos da disciplina, como por exemplo o caso da disciplina de História, cujo acréscimo de conteúdos é feito a partir da criação de apostilas que tratam de datas comemorativas.

Outros materiais são fornecidos pela rede de ensino e também passam a compor o conjunto de referentes para seleção dos conteúdos. Esses programas podem ser identificados como referentes quando a professora diz: “Quando o IQE³³

³³ Instituto Qualidade no Ensino. O site do instituto disponibiliza a seguinte definição acerca dos seus objetivos: *Instituto Qualidade no Ensino é uma associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins econômicos, criada em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos. Sua missão é promover e desenvolver projetos educacionais que têm por*

entrou eu já havia terminado o livro didático, porque ele é bem sucinto, o Girassol. Aí eu estou trabalhando mais livre com a apostila do IQE. E o livro do Sefe³⁴ eles também já tinham respondido”.

Na fala da professora são citados dois programas de formação que oferecem conteúdos que subsidiam a composição do currículo prescrito das escolas por eles atendidas, tendo ainda como processo de acompanhamento da formação a realização de avaliações sistêmicas. Vale salientar que de acordo com os dados disponíveis nos sites das empresas que oferecem os programas de formação, estas avaliações sistêmicas são formuladas tomando como parâmetro as matrizes de referência das avaliações do Saeb. Essa adesão dos programas à política nacional nos dá indícios de que ocorre um alinhamento e regulação, tendo em vista processos de responsabilização e de Accountability (PINTO, 2011).

Durante a entrevista a professora se referiu aos resultados da avaliação diagnóstica realizada pelo IQE e ressaltou a importância do retorno dos resultados para as escolas para que seja possível promover processos de regulação da prática docente tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. Não cabe aqui questionar a pertinência ou não da adoção por parte do sistema de ensino de programas e pacotes educacionais, mas é necessário expressar que ações como estas subjazem uma compreensão de educação e de Avaliação de Sistemas que necessita ser problematizada, sobretudo por expressarem em grande medida os alinhamentos às políticas de *controle de condutas* (LUCKESI, 2011) e de exclusão das diferenças (ESTEBAN, 2010).

Passando aos referentes que constituem **recomendações institucionais**, leia-se de instâncias normativas, temos a Secretaria de Educação do município como instância normativa interna, uma vez que é esta que fornece a prescrição curricular oficial, contendo os conteúdos mínimos para serem trabalhados ao longo do ano letivo, conforme nos diz a professora ao indicar que “a gente segue o que tá lá como base, não é que a gente fique engessado naquilo, eles não pedem pra gente ficar

objetivo a inclusão social através da melhoria da qualidade do ensino público básico. Disponível em: <http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>

³⁴ Sistema Educacional Família Escola. O site da instituição responsável pelo sistema apresenta a seguinte finalidade de suas ações: *O Sefe é uma empresa paranaense, presente em vários estados brasileiros que desenvolveu uma proposta inovadora destinada às escolas da rede pública de ensino envolvendo aluno, família e escola. Essa proposta foi denominada Sistema Educacional Família e Escola e tem como objetivo contribuir com as Secretarias Municipais nas ações próprias da área educacional.* Disponível em: <http://www.sefesistema.com.br/conheca.php>

engessado naquilo, mas assim, a gente tem a base principal”. Nesse sentido, a professora se refere às recomendações advindas da secretaria de educação e indica que não há uma recomendação para que sejam só estes conteúdos a serem trabalhados, mas que eles sejam a base mínima; acrescenta ainda que “a gente segue o planejamento anual da secretaria juntando com os conteúdos do livro didático”. Evidenciamos aqui que mesmo havendo o espaço da *diferença colonial* no currículo e no processo avaliativo, ainda ocorre a prevalência dos conhecimentos oficializados nas recomendações e nos livros didáticos, muito em resposta à *pressão seletiva e reguladora* exercida por essas instâncias.

Além desta prescrição, ao indicar que trabalha procedimentos de controle do tempo de realização das atividades como forma de preparação para as avaliações de sistema, ou ainda, que está trabalhando com os alunos menores o preenchimento de gabaritos para que eles não sintam dificuldades em efetivar tal tarefa quando da realização das avaliações sistêmicas, a professora nos apresenta elementos de *recomendações institucionais externas* para seleção de conteúdos que passam a fazer parte do currículo vivido.

A saber, o tempo de realização das provas e o preenchimento de gabaritos, também passam a ocupar lugar de conteúdo na prática docente e discente. Nessa direção, caminha-se para uma *ecologia de saberes* gestada pelo *conhecimento-regulação* (SANTOS, 2010), que se preocupa apenas com o cumprimento da norma, das regras, dos objetivos e *conteúdos instrumentais*, se aproximando consideravelmente de um modelo de Avaliação Tradicional.

Diante do exposto seguimos com a apresentação dos *conteúdos instrumentais* mapeados nas fontes. Nesse sentido, iniciamos com duas ponderações. A primeira delas diz respeito aos conteúdos mapeados na entrevista e no questionário de identificação dos saberes, de forma que na primeira fonte mapeamos os seguintes conteúdos: *zona urbana e zona rural, independência do Brasil, escrita e interpretação textual, as quatro operações, alimentação saudável, plantações, animais e crenças*. E no questionário de identificação dos saberes do conteúdo, do conjunto de conteúdos sugeridos, a professora selecionou apenas os *processos migratórios*, enquanto conteúdo por ela trabalhado.

A ponderação em questão se dá por termos encontrado ressonância nos instrumentos de avaliação cedidos apenas de um destes conteúdos: dentre as crenças mencionadas não aparece a lenda da “Cumade Fulozinha” citada na

entrevista. À parte este, os demais conteúdos foram mapeados nos conjuntos dos instrumentos analisados.

A segunda ponderação diz respeito à apresentação dos resultados do mapeamento dos conteúdos dos referidos instrumentos, uma vez que dado o volume de atividades analisadas apresentaremos aqui os quadros com a frequência de aparecimento dos conteúdos. Para categorização e análise dos dados referentes aos conteúdos instrumentais nos valemos da tipologia dos conteúdos apresentada por Zabala (1998), que, como já exposto anteriormente, utiliza quatro classificações para os conteúdos dessa natureza, sendo os conteúdos tipificados em: a) factuais; b) conceituais; c) procedimentais; e d) atitudinais.

Postas estas ponderações, apresentaremos os dados referentes às disciplinas seguindo a ordem da quantidade de instrumentos já detalhada no Quadro XIII. Assim, ressaltamos ainda que o fator adjacente à classificação do conteúdo foi o comando indicado pelos enunciados dos instrumentos e não apenas a compreensão direta do conteúdo como unidade didática isolada. Logo, obtivemos como síntese a seguinte tabela.

Tabela 11 – Total de conteúdos mapeados por instrumentos e por tipologia

INSTRUMENTO CONTEÚDOS	<i>FACTUAIS</i>	<i>PROCEDIMENTAIS</i>	<i>CONCEITUAIS</i>	<i>ATITUDINAIS</i>	<i>TOTAL</i>
PROVAS	48	26	27	01	102
APOSTILAS	14	----	01	----	15
ATIVIDADES	48	69	10	01	128
SIMULADOS	15	14	20	----	49
TOTAL	125	109	58	02	294

Diagramação: Denise Torres

Desta forma, como podemos observar na tabela acima, foi mapeado um total de 294 (duzentos e noventa e quatro) conteúdos no material analisado e a partir da organização e classificação destes obtivemos os agrupamentos por tipologia. Assim, destacamos que os conteúdos do tipo Factual representam a maior parte dos conteúdos (42,5%), em seguida temos os conteúdos do tipo Procedimental (37,2%), logo depois os do tipo Conceitual (19,7%), finalizados pelos do tipo Atitudinal (0,6%).

É pertinente destacar que os conteúdos atitudinais aqui mapeados estavam inscritos em uma atividade de Ensino Religioso e em uma Avaliação que agrupa as disciplinas de Arte e Ensino Religioso. Os conteúdos mencionados são *amor* e

coletividade e apesar de serem conteúdos marcadamente atitudinais o comando observado é procedimental. O surgimento destes conteúdos representa uma *adaptação criativa* diante de todo o cenário até aqui descrito, pois inscreve conteúdos essenciais para a ruptura com o modelo instrumental de escolarização (FREIRE, 1967).

Outro dado importante diz respeito aos conteúdos assinalados na entrevista como saberes campestinos, ou saberes ligados à vida no campo, localizados prioritariamente nas disciplinas de Ciências, História e Geografia, denotando a *hierarquia de excelência* entre as disciplinas (PERRENOUD, 1999). Ainda nessa direção, com exceção dos conteúdos “êxodo rural” e “transformações na paisagem”, não ocorrem outras recorrências de conteúdos que tenham como referentes os territórios e os povos campestinos.

Feitas estas colocações, nos aprofundamos na análise da composição dos instrumentos “prova” das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, tanto por serem estas os alvos da Política Nacional de Avaliação de Sistemas, quanto por serem consideradas pela professora como disciplinas base para o bom desempenho dos estudantes. A tabela a seguir apresenta a síntese do mapeamento dos conteúdos segundo a tipologia dos conteúdos identificados.

Tabela 12 – Conteúdos dos instrumentos de avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática segundo sua tipologia

CONTEÚDOS DISCIPLINAS	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	TOTAL
Factuais	13	03	16
Procedimentais	13	13	26
Conceituais	09	03	12
Atitudinais	----	----	----
TOTAL	35	19	54

Diagramação: Denise Torres

Ao mapear os conteúdos presentes nas “provas” das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática identificamos a presença de 54 conteúdos, distribuídos em três tipos: *Procedimentais* (48,1%), *Factuais* (29,6%) e *Conceituais* (22,2%), não havendo, pois, registros de conteúdos do tipo atitudinal nos instrumentos referentes a essas disciplinas. Cabe aqui destacar que muitos dos conteúdos mapeados se repetem como é o caso de conteúdos ligados à gramática e ortografia em Língua Portuguesa e aos conteúdos do eixo de números e operações em Matemática.

Entretanto, nosso intuito foi mapear a recorrência dos conteúdos segundo sua tipologia, por isso a contagem de conteúdos repetidos foi computada.

A concentração de conteúdos do tipo *procedimental* se deve às disciplinas selecionadas, bem como à forma como são propostas as atividades com conteúdos referentes à aquisição da linguagem oral e escrita, bem como em Matemática devido à marcante tradição como disciplina de realização de tarefas ligadas a procedimentos de contagem, agrupamento, cálculos, entre outras (ZABALA, 1998).

A análise nos revela ainda que os **conteúdos instrumentais** mapeados aqui atendem e materializam os **conteúdos operativos de referente disciplinar** presentes na Política Nacional de Avaliação de Sistemas, sendo mais especificamente relacionada ao Documento Básico da ANA. Esse alinhamento pode nos dar indícios de que a política nacional tem se materializado de forma efetiva no que diz respeito ao atendimento às *matrizes de referência* das Avaliações de Sistema.

Nessa direção, podemos ainda observar que esse alinhamento representa o atendimento a uma *política de identidade*, leia-se *uni-identitária*, estando ela assim atendendo às prerrogativas da *colonialidade do saber*, da *Interculturalidade Funcional* e de uma *ecologia de saberes* expressivamente centrada na epistemologia do *conhecimento-regulação*. A seguir apresentaremos os dados referentes à análise do material cedido pela segunda colaboradora, apresentando os resultados a partir das temáticas outrora elencadas.

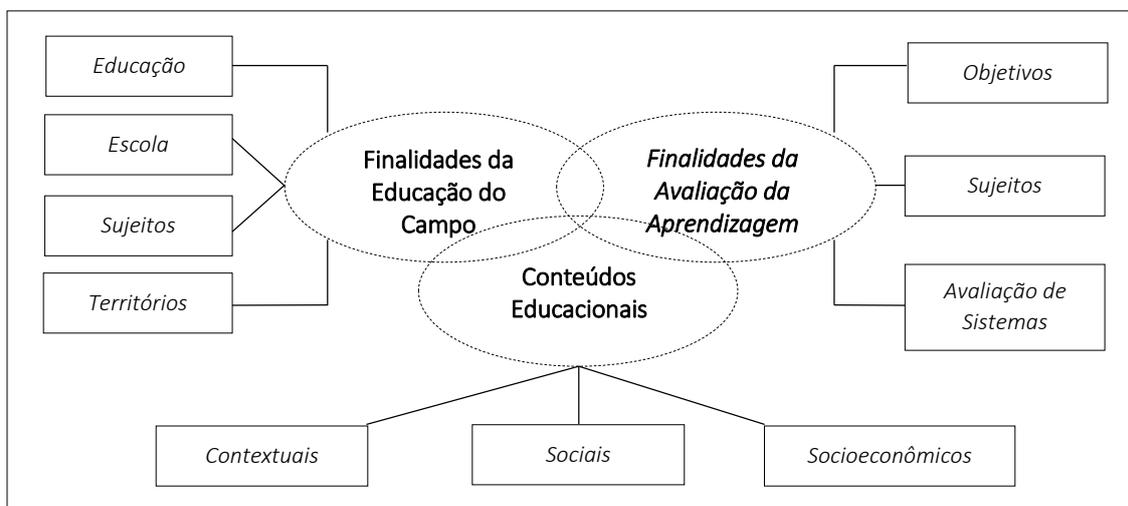
7.3.2 Finalidades e Conteúdos Instrumentais da Educação no Campo e da Avaliação da Aprendizagem: *um olhar a partir das contribuições da Colaboradora 2*

Esta subseção apresenta as finalidades e os conteúdos identificados e analisados a partir da entrevista cedida pela Colaboradora 2. Vale salientar que ao serem solicitados os instrumentos de avaliação para composição do corpus desta pesquisa, a mesma informou não os possuir devido a mudanças de endereço e outras questões pessoais. Desta forma, além da entrevista e do questionário de identificação dos saberes campestinos, a professora nos cedeu o material referente a um projeto desenvolvido na escola, o qual foi também mapeado a partir dos objetivos desta pesquisa.

Diante do material que compôs as fontes locais identificamos e analisamos as seguintes unidades de contexto: a) *Finalidades da Educação do Campo: Educação*

do Campo, escola, sujeitos e territórios campestinos; b) *Finalidades da Avaliação: objetivos, sujeitos e instrumentos da Avaliação da Aprendizagem*; e c) *Conteúdos Educacionais da Educação do Campo e da Avaliação da Aprendizagem: referentes contextuais, referentes sociais e referentes socioeconômicos*. A análise dessas unidades de contexto, bem como suas unidades de sentido, foi sintetizada na figura a seguir.

Figura 25 - Finalidades e Conteúdos Educacionais da Avaliação da Aprendizagem e da Educação do Campo na escola 2



Diagramação: Denise Torres

A primeira temática analisada reúne um conjunto de indicações que delimitam a compreensão expressa pela professora acerca das **Finalidades da Educação do Campo**, sendo ela composta pelos seguintes eixos: *objetivos da educação; concepção de escola; sujeitos da educação do campo; e território campestino*.

Ao tratar dos objetivos da educação a compreensão da professora enfatiza a **formação crítica** dos estudantes, indicando que esta é uma das finalidades mais importantes dos processos de escolarização. Este dado ganha materialidade quando a professora afirma que

eu aprendi muito e assim, e me orgulho de tudo isso por ser uma campestina, **por trabalhar em uma escola do campo e por ter feito com que os meus alunos se tornassem essas pessoas críticas**, por que muitas vezes chegava merenda na escola eles diziam: “tia, essa daqui tem agrotóxico”. Né? Então se o meu aluno chega a esse ponto de visão é porque eu ajudei ele a **formar esse cidadão**, é porque eu ajudei com que essa criança evoluísse a tal ponto, que futuramente ele vai se tornar um cidadão, um pai de família

consciente de toda questão ambiental, desde do desmatamento, a questão do reflorestamento, a questão das queimadas, a questão da poluição de água, a questão de esgoto sanitários (COLABORADORA 2, grifo nosso).

A compreensão das finalidades da educação perpassa a ideia de que a educação escolar é lugar de formação de identidades campesinas críticas e a professora atribui essa compreensão à sua ligação com o território campesino, caminhando em direção à materialização do *Paradigma da Educação do Campo*.

A professora transita entre a realidade local e a realidade global, propondo outros delineamentos para a *geopolítica do conhecimento* e enfatizando a necessidade que a educação contribua para que esses sujeitos possam intervir de forma efetiva na realidade na qual estão inseridos. Nessa esteira, a criticidade e a formação cidadã aparecem como conteúdos marcadamente definidores da finalidade da educação, logo, a *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010) considera o *conhecimento-emancipação* como premissa da educação.

A finalidade da educação do campo aparece expressa ainda na compreensão mais global de intervenção na realidade. Esse elemento fica explícito quando a professora assevera que

Porque eu creio que a **educação é o que gera o mundo**, é o que gera a história do nosso país, é o sal da nossa história brasileira. Então se o nosso Brasil está passando por essa crise é porque está faltando ainda muito sal e o sal está ó (*faz sinal de negativo com as mãos*), na sala de aula nos esperando cada dia mais **para que a gente possa ser a diferença** (COLABORADORA 2, grifo nosso).

Nessa direção, a professora acrescenta ainda que a formação de sujeitos críticos é um desafio para se pensar a organização social, assim como faz a leitura de que a atual crise pode ser superada com a formação crítica desses sujeitos sociais, sendo a educação escolar uma possibilidade palpável para se pensar processos de transformação substancial; a formação crítica é a tônica do processo formativo (FREIRE, 1996), de forma que o *conhecimento-emancipação* precede o *conhecimento-regulação* (SANTOS, 2010).

Nesse sentido, os objetivos da educação escolar compreendem aspectos da formação crítica mais *específicos*, voltados para os cotidianos dos estudantes, bem como mais *gerais*, os colocando como sujeitos produtores da história social do nosso

país. Ao compreender a educação para além da aquisição de códigos específicos de campos disciplinares, a professora avança no sentido de atender ao que a legislação para a Educação do Campo aponta como um de seus princípios: a compreensão do papel político da educação na proposição de formas solidárias de convivência social e com a natureza (SILVA, 2003).

Ao passo que compreende essa como uma das finalidades da Educação do Campo, a compreensão da professora corrobora a ruptura com a *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2010) e de como a Educação do Campo pode ser um espaço da *diferença colonial e dos pensamentos de fronteira*, de forma que na escola possa se aprender também a questionar a realidade social excludente e propor outras formas de pensar, fazer e narrar a história do país.

Nessa mesma direção, ao definir as finalidades da Educação do Campo, a professora apresenta também a finalidade da escola e por se tratar de uma escola situada dentro de um assentamento, essa vinculação é colocada como marca intrínseca à finalidade da própria educação. Ao afirmar que “a escola do campo para mim, principalmente essa **escola que trabalha tanto a questão de militância, a questão do povo campestre**, ele só veio somar” (COLABORADORA 2, grifo nosso), a professora explicita uma relação direta entre a escola e sua função social, sobretudo, entre a escola e a concepção de sociedade a qual ela se filia, corroborando a ideia de que

A escola, como projeto institucional, muitas vezes se afasta dos modelos sociais construídos nas margens, e essa mesma escola, especialmente como produção cotidiana, não se aparta da histórica luta das classes populares contra a opressão e subalternização (ESTEBAN, 2010, p. 49).

Isto posto, é pertinente destacar que a intrínseca relação desta escola com um dos principais movimentos de resistência ao silenciamento e à subalternização em nosso país, o MST, manifesta nuances bastante específicas ao cotidiano escolar e essa questão não é abandonada pela professora, pelo contrário, ela faz dessa relação uma marca do processo de escolarização, logo, também, uma das principais marcas das finalidades da educação ofertada ali. Este aspecto pode ser ainda aprofundado quando ela nos diz que

Meu aluno faz parte de uma militância dos Sem Terra, pelo fator que ele traz dentro de **suas histórias, suas raízes toda a sua luta**, né?

Quando a gente diz assim: “ah, muitas pessoas tem uma forma errônea de pensar os Sem Terra”. Mas essa palavra Sem Terra, tem **tanta coisa dentro dela**, qual a cultura desse povo? Por que que eles estão ali? Qual a luta que ele almeja? O que foi que fez ele ser hoje o que ele é? Por que é que ele está em busca de uma melhor forma de vida? A questão vai desde a saúde, do bem-estar, da terra em si, porque a terra, eu passava para os meus alunos que **não é uma terra qualquer como o solo que a gente tem como no livro de ciências, mas de uma terra mãe**, que quando a gente cuida bem ela te responde melhor ainda, né?

Essa escola é sustentada por *pedagogias territorializadas e enraizadas* (ARROYO, 2012), bem como por uma perspectiva de Educação Intercultural Crítica (WALSH, 2008) ligadas ao contexto e aos sujeitos que nesta escola circulam. Ao compreender a escola nessa dimensão faz-se necessário compreender as relações que tensionam e delineiam a materialização de sua existência e de sua manutenção, de forma que essas posturas adotadas pela professora apontam que nessa escola se manifestam processos de *desobediência epistêmica* (MIGNOLO, 2008).

A compreensão do que é e qual a finalidade da escola se alarga ainda mais quando a professora explicita que

sempre fiz com que o meu aluno tivesse prazer, ou seja, se eu tiver que fazer uma leitura, que era “xis” leitura prevista pela secretaria, pelo conteúdo, **por que eu tenho que fazer dentro da sala de aula? Por que eu tenho que ficar presa a quatro paredes? Se eu tenho o mundo para explorar**. Então, olhe hoje a gente vai trabalhar embaixo de um pé de algaroba, por exemplo: Minha gente que planta é essa? Essa planta é qual região? Qual região a gente pode encontrar um número maior? E qual a função dela? Por que ela tem esse nome? Então além de eu lincar (*fazer pontes, links*) a história, eu sempre tinha um algo a mais uma curiosidade.

Além de compreender a escola para além de seus muros, além de sua estrutura física, a professora propõe pensar a escola atrelada ao lugar em que ela está inserida, ampliando seus espaços e contextualizando os conteúdos previstos (REIS, 2004). Essa postura rompe com a compreensão cristalizada de escola e de aula, subsidiada durante muito tempo pela racionalidade científica e por processos de escolarização formal bastante tradicionais e excludentes. Apesar de ainda apontar em sua fala indícios da *pressão seletiva e reguladora*, ao afirmar que há um conteúdo previsto, um conteúdo obrigatório, ela avança na ruptura com essa prescrição ao explicitar a forma

como a aula é pensada e materializada indicando rachaduras valiosas na *colonialidade do saber*.

Ao compreender assim a educação e a escola, a professora também se expressa de forma atenta sobre os *sujeitos* da Educação do Campo. Para além da relação mecanizada que considera que o(a) professor(a) ensina e o(a) aluno(a) aprende, outras relações são trazidas à baila, fazendo com que as *adaptações criativas* (BERGER, 2004) expressem outros sujeitos e outros conhecimentos como parte do que deve ser ensinado e aprendido (ARROYO, 2012).

O protagonismo dos estudantes é um dos elementos essenciais para pensar a compreensão de quem são esses sujeitos da Educação do Campo. Nesse sentido, a professora nos diz que “Há décadas e décadas atrás eu passei por sala de aula como aluna e quando eu questionava a professora dizia: “cala a boca”, e hoje em dia **eu quero que ele fale**, né? Eu quero que ele fale, **que ele critique**, eu quero **que ele rebata**, né?”.

Assim, ocorre uma reelaboração da compreensão de quem são os *sujeitos* que pensam e executam as tarefas dentro da escola se considerarmos os discursos hegemonicamente construídos e assentados sob a racionalização da escolarização, ou ainda nos *conhecimentos-regulação*. Em falas como as seguintes, é possível observar ainda a compreensão de outros *sujeitos protagonistas* como possuidores de saberes educacionalmente e socialmente relevantes circulando na escola. Assim, torna-se importante compreender que

É aquela terra que a gente **faz com que o aluno mexa** mesmo, que vá lá com o arado, que vá com a pazinha, que plante a semente, que essa cultura ela vá passando de geração em geração. Então eu tinha pais que quando era um trabalho, vamos dizer que tivesse mais força braçal, **esse pai ia até a escola remexia a terra**, essa terra seria remexida com folhas para que tivesse uma nova adubagem, novo tipo de nutrientes e tinha o plantio. E o **plantio era geralmente feito com outra família** na qual eles diziam: “Olha essa semente daqui a tanto tempo está pronta, esse daqui é tanto tempo, esse daqui pode ser irrigado duas vezes, essa daqui não” (COLABORADORA 2, grifo nosso).

Mesmo que ao relacionar o trabalho do pai ao trabalho braçal, mais adiante a professora acrescenta que os saberes que esses sujeitos possuem se tornam conteúdos circulantes na escola, concorrendo para uma *ecologia de saberes* que refletem a “possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e

pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer” (SANTOS, 2010, p. 154), sujeitos, territórios e epistemes. Logo, não se trata somente de um sujeito com mais força que vai arar a terra, mas, sobretudo, são *sujeitos comunitários* que possuem conhecimentos genuínos e que adentram as escolas para ensinar *conhecimentos-emancipação*.

O mesmo pode ser observado quando ela diz que no dia dos pais homenageia os produtores rurais da comunidade, no dia da mulher resgata as histórias das mulheres do assentamento, e acrescenta que “muitas vezes as pessoas veem “ah, eu vou homenagear x pessoa”, às vezes não conhece nem quem é, e tu tem ao teu lado uma pessoa super batalhadora que passa despercebida aos teus olhos” (COLABORADORA 2).

Ao ampliar os *sujeitos* da Educação do Campo, a professora concorre para pensar os sujeitos do campo em outras relações, rompendo com a subalternização e o silenciamento de sujeitos, saberes e territórios. Nesse sentido, a compreensão de *território* está atrelada aos sujeitos e os caracteriza, de forma que “o aluno campesino é diferente do aluno da cidade, em todos os aspectos. **Ele sabe valorizar a terra**, a água, ele **tem conhecimento e percepção de espaço** onde ele esteja, ele **não troca o seu espaço campo**, para o espaço cidade, para o espaço urbano” (COLABORADORA 2, grifo nosso).

Além de assinalar a vinculação desses sujeitos ao território como uma característica marcante de sua identidade, a professora acrescenta ainda que

ele pode continuar no campo, **isso não vai desmerecer**, isso não vai fazer com que ele não seja alguém na vida, muito pelo contrário, **ele é dali**, ele sai do micro vai pro macro e quando ele volta pro micro novamente, **ele retorna a suas raízes**, ele retorna com mais conhecimento e ele retorna com mais luta, com mais garra pelo seu povo (COLABORADORA, 2, grifo nosso).

Nessa direção, ela toma o *território* campesino como lugar de prestígio, como lugar de vida (FERNANDES, 2012; WANDERLEY, 2010). Destacamos ainda a ideia de pertencimento ao *território* atrelado à ideia de raízes, atrelado ao *território imaterial*, o que aponta uma ruptura com a ideia de que sair do campo era a saída para melhorar de vida; para ela o aluno sai, mas possui raízes e volta porque se sente parte daquele povo (CALDART, 2008).

Ainda discorrendo sobre a concepção de território é pertinente destacar que a materialidade do território é também levada em conta, uma vez que esse **território material** também precisa ser sentido, ser vivenciado como lugar de onde brota a vida. Ao recordar-se sobre um dos cursos de formação continuada, a professora diz que os relatos por ela feitos sobre a escola do campo, sobre suas práticas, geravam em outras/os professoras/es suspeitas de que não fosse de fato a escola, a turma, a comunidade, tão engajada quanto ela descrevia. Então, ela nos diz que

Me sinto muito segura no que eu faço. Então eu acho que isso que incomodava as outras professoras. Quando estava no curso de formação e tinha alguns olhares e diziam assim: “poxa, ou é mentira, ou é surreal uma coisa dessas”. E por várias vezes eu até sugeri que, como a gente estava na Escola da Terra, trabalhando tanto essa **cultura campesina, esse lugar campesino**, tal, tal... que alguns dias de formação fossem **vivenciados na escola do campo**, que fosse **vivenciado na sede do assentamento**, para todo mundo **conhecer como é a realidade** (COLABORADORA 2, grifo nosso).

O sentimento de pertencimento ao território campesino pode ser carregado para todos os lugares, uma vez que esse território é imaterial, o que não tira desse lugar a sua materialidade (FERNANDES, 2012). É justamente esse aspecto de complementariedade entre *território material* e *território imaterial* que é perceptível nas falas da professora.

A professora compreende a escola e a sala de aula como um espaço de sistematização, mas se lança em perspectiva assumindo “o princípio pedagógico de que os espaços e tempos de formação não são apenas os da sala de aula, mas também os construídos na produção da família, da convivência social, da cultura, do lazer, dos movimentos sociais” (SILVA, 2003, p. 38).

Diante das finalidades da educação e da escola do campo, bem como a forma como os sujeitos e territórios são concebidos, é possível inferir que ocorre um alargamento significativo; arriscamos afirmar que existe uma ruptura das finalidades da educação escolar em relação ao que foi pensado pelo Paradigma da Educação Rural e se materializou como prática comum ao longo dos anos no Brasil.

Essas ponderações nos levam ao segundo eixo da análise dos dados provenientes da colaboração da professora em questão, chegando assim às análises e inferências acerca das Finalidades da Avaliação da Aprendizagem. Esta temática apresenta a definição de três aspectos inerentes à avaliação da aprendizagem. São

eles: *objetivos, sujeitos e alcances das Avaliações de Sistemas* da avaliação da aprendizagem.

Ao expressar os *objetivos* da Avaliação da Aprendizagem a professora traça um paralelo entre a forma como avaliava seus estudantes no começo de sua trajetória e como ela os avalia agora. Nessa direção ela nos diz que

Podemos dizer assim, que a avaliação **é aquela base**, aquele **alicerce do caminhar**, da **trajetória escolar**, é uma outra ideia de avaliação. E depois eu passei a ser professora dessa escola do campo, te digo assim, que **antes de toda essa abordagem que eu aprendi, de toda essa vivência e fazer na minha prática, eu via a avaliação de uma forma**, certo? Era avaliar o aluno se ele tinha aprendido durante esses 200 dias letivos, “xis” conteúdo. **Hoje é muito fácil**, a gente tem 200 dias letivos com uma criança e 200 dias letivos é mais que o suficiente **para tu conhecer o teu aluno a fundo**, para que ele não seja apenas uma mera pessoa sentada em uma cadeira de aula, para que tu possas conhecer as suas angustias, as suas alegrias (COLABORADORA 2, grifo nosso).

A forma como a professora concebe a avaliação a direciona para que ela assuma o objetivo de aproximar as expectativas de ensino e de aprendizagem do contexto, das demandas educacionais e sociais. Para Álvarez-Méndez (2002), a avaliação deveria servir para conhecer e promover as aprendizagens, sendo justamente essa a mudança percebida pela professora ao rememorar a forma como ela avaliava seus alunos e a forma como ela vem aprendendo a avaliá-los a partir das aprendizagens na Educação do Campo. Ao dizer que considera a avaliação para além dos momentos da avaliação somativa, a professora ainda acrescenta que

Tem que **avaliar com carinho**, porque eu não posso avaliar o meu aluno, é, **julgar o meu alunado** porque hoje ele não fez nada e não sabe de nada. As vezes até nós mesmos nos deparamos com situações em nossa vida que a gente se encontra, é, sem condições de realizar uma atividade, não é? Aí diz: “olha hoje eu tirei uma nota baixa nesse exercício”. Se eu sei que hoje eu estou mal, eu não consigo me concentrar, então com nosso aluno é desse jeito também, muitas vezes a gente tem situações com alunos que **quando é prova bloqueia tudo** e dá um branco (COLABORADORA 2, grifo nosso).

Nessa mesma direção, Esteban (2010) aponta também que a avaliação precisa propiciar espaços de diálogo, de ruptura com relações descontextualizadas de julgamento e classificação. E a postura adotada pela professora se direciona a essa compreensão, concorrendo para que a avaliação seja mais que um processo terminal

e possibilite à professora conhecer e potencializar as aprendizagens de seus alunos, sendo este um dos princípios da avaliação formativa-reguladora (SILVA, 2004).

Outro aspecto a ser destacado é que ao afirmar que “tem que avaliar com carinho”, nos remetendo às colocações de Freire (1967), ao indicar que a amorosidade é força motriz do processo educacional, bem como da vida, a professora acrescenta que não se trata de abandonar os critérios e fazer com que os objetivos da avaliação se destinem apenas às trocas de afeto. Para ela, a avaliação precisa ser vista

com um olhar bem diferenciado, o professor **tem que ser bem seguro** também de si, não adianta você “ah, porque o menino é **bonzinho**, porque o menino **faz tudo que eu quero**, ele é **obediente**”, **não é por aí que se avalia** também. Você tem que está seguro diante do que é que tu estás avaliando, não é avaliar por avaliar (COLABORADORA 2, grifo nosso).

A professora assinala que os critérios da avaliação precisam ser bem delimitados e estarem ligados aos objetivos da educação. Essa compreensão concorre ainda para a constatação de Álvarez-Méndez (2002, p. 47), ao afirmar que “a falta de clareza no conceito tem implicações na prática”. Nessa direção, ela é enfática em dizer que o sujeito avaliador necessita ter clareza da tarefa avaliativa, ou seja, a responsabilidade pelas aprendizagens dos estudantes não deveria considerar aspectos comportamentais como fontes globais para o julgamento e as tomadas de decisão (LUCKESI, 2011).

Essas colocações também trazem à cena a definição dos **sujeitos** da avaliação, uma vez que ao compreender e se colocar no lugar de **sujeito avaliador** a professora também evidencia os sujeitos e objetos avaliados, afirmando que

o dia a dia do aluno ele tem que ser colocado, ele é um peso, como também os... vamos dizer assim, **todo conteúdo prévio** que o meu aluno traz, né? Todo conteúdo empírico que está ali embutido dentro do meu aluno, porque ninguém é vazio, ele sempre tem algo. Então, se eu sou uma professora e eu não valorizo isso, esse conteúdo que o meu aluno traz para dentro da sala de aula, eu não estou priorizando o meu aluno crescer, eu não estou priorizando meu aluno desenvolver e também contribuir com todos os outros colegas que tá ali (COLABORADORA 2, grifo nosso).

Recorremos então à compreensão apresentada pela professora acerca da sua prática avaliativa para inferir que os objetos da avaliação são aprendizagens atreladas

a vivências e conteúdos contextualizados, pensados a partir da relação que os estudantes têm com o conhecimento prévio, com o lugar onde produzem suas existências, logo, a dinâmica curricular e da avaliação não se dá no vazio (SILVA, 2004; GIMENO-SACRISTÁN, 2000). Assim, além de compreender as aprendizagens contextualizadas como objetos da avaliação, os sujeitos da avaliação são os estudantes, mas também a comunidade e a própria professora, uma vez que ela nos relata tanto momentos em que o que ela ensina chega à casa dos estudantes e faz com que os pais aprendam, bem como ela aprende com seus alunos.

Assim, é pertinente destacar que, no que toca aos **sujeitos e objetos** da avaliação, os dados fornecidos pela professora nos levam a concluir que “o objetivo do ensino não centra sua atenção parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada um dos alunos” (ZABALA, 1998, p. 36). Logo, a avaliação materializa suas finalidades considerando elementos do contexto, bem como compreendendo o diálogo como processo de aprendizagem mútua e contínua, o que corrobora a construção de uma *ecologia de saberes* permeada pela ideia de *conhecimento-emancipação* (SANTOS, 2010).

Por fim, apresentamos a compreensão dos **alcances da Avaliação de Sistemas** que concorrem para efetivação das *Finalidades da Avaliação da Aprendizagem* apresentadas pela Colaboradora 2. Nessa direção, a entrevista analisada nos aponta que a Avaliação de Sistemas é compreendida como parte de um processo mais amplo, que visa fornecer informações globais sobre os sistemas de ensino. Para a professora, é importante que os alunos tanto do campo quanto da cidade tenham acesso a essas avaliações. Sobre a importância das avaliações de sistemas, ela nos diz que

Então, se o sistema está trazendo, está **ampliando toda nossa rede**, na rede do município é importante que o aluno do campo e o aluno da cidade tenha essa atividade, tenha essa avaliação, **por que não?** Pode ser que ainda exista pessoas, professores não sei, **que pense que o aluno do campo é o desfavorecido**, mas talvez se surpreenda.

Assim, destacamos que para a professora os alunos que são do campo e estudam em escolas campesinas podem e devem ter acesso às mesmas avaliações. Ela compreende a Avaliação de Sistemas como um processo que está a serviço da rede de ensino municipal, aqui marcada pela tarefa de atender às práticas de *responsabilização leve*. Ela traz à baila ainda uma questão que se refere a uma

herança dos discursos produzidos sobre os sujeitos e as escolas camponesas, que é o discurso do atraso. Questionada sobre que tipo de surpresas poderiam ter as pessoas caso as escolas e os estudantes do campo fossem avaliados, ela nos responde que “os alunos do campo não deixam em nada a desejar no que diz respeito a aprendizagem desses conteúdos que são avaliados nessas avaliações externas” (COLABORADORA 2).

Nessa direção, é pertinente destacar que para a professora as avaliações externas possuem pouca influência no cotidiano da escola do campo, cumprindo sua função primordial: apresentar um diagnóstico da realidade educacional (BONAMINO; SOUSA, 2012). Essa compreensão se dá por ela dissociar as finalidades das Avaliações da Aprendizagem das finalidades das avaliações de sistemas, bem como por compreender a *avaliação informal e contínua* (GIMENO-SACRISTÁN, 1998), como subsídio mais pertinente para o processo de ensino-aprendizagem que as *avaliações formais e pontuais*. Aqui cabe inferir ainda que a compreensão apresentada pela professora indica que estas últimas de fato não concorrem com as da aprendizagem, mas podem apresentar, ao menos é o que propõe a política nacional, dados para subsidiar a melhoria da qualidade da educação escolar.

Passando à terceira temática analisada, chegamos aos *Conteúdos Educacionais da Educação do Campo e da Avaliação da Aprendizagem*. Estes conteúdos são do tipo Educacionais pois atentamos e utilizamos a nomenclatura proposta por Souza, J. (2009), como já assinalado anteriormente. Desta forma, os conteúdos foram assim nomeados por representarem um conjunto de conteúdos que só ganha corpo e materialidade na relação entre os sujeitos e os contextos educacionais, construindo uma teia de significações. Nesse sentido, destacamos a fala da professora ao detalhar como faz para selecionar os conteúdos que irá trabalhar em sala de aula, assinalando que

A partir do momento que você senta na tua mesa você planeja **para o teu aluno**, porque eu acho que **não planejo aquele conteúdo para mim, mas para ele**. Então o meu objetivo maior era que o meu aluno entendesse a minha mensagem e também eu teria que observar, e ser bastante cautelosa ter bastante visão em **não fugir dos conteúdos que são os conteúdos previstos** que já vem vindo pela secretaria de educação pra serem trabalhados (COLABORADORA 2, grifo nosso).

A professora assinala dois elementos que balizam a seleção dos conteúdos de ensino: os alunos e a prescrição da Secretaria de Educação do município. Nesse

sentido, destacamos que esse primeiro momento de ajustes da seleção dos conteúdos a serem ensinados representa a tensão entre aquilo que é relevante para o aluno e o que é relevante para atender à prescrição. E nessa direção, a professora assume a tarefa, complexa, de construir o diálogo e as pontes entre as demandas sociais, culturais, políticas e institucionais apresentadas por esses sujeitos.

A professora relata ainda que há brechas, rachaduras nas prescrições que proporcionam ampliar significativamente o conteúdo prescrito para que ele atenda ao que demandam o contexto e os estudantes; ocorrem *adaptações criativas* em direção a uma *ecologia de saberes* fundada no *conhecimento-emancipação*. Esse elemento pode ser notado quando ela diz: “às vezes as meninas diziam: ‘mas vem pouco conteúdo’, ora, sim, vem pouco, mas desse pouco tem o muito. Cabe a cada professor destrinchar, cabe a cada professor seguir, ampliar” (COLABORADORA 2, grifo nosso). Essa forma de lidar com a prescrição dos conteúdos aponta uma possibilidade de reinventar a relação entre o contexto e a prescrição e é nessa direção que se manifesta a *diferença colonial* como espaço de disputa, e em certa medida, de *desobediência epistêmica e pedagógica*.

Ela cita um exemplo, que apesar de extenso, é pertinente e mais específico para entender como ela faz para lidar com a questão dos conteúdos prescritos e trazê-los para a realidade dos alunos. Nessa direção ela nos diz que

Às vezes as pessoas podem questionar “ah mais a história de abobrinha, história é muito fácil chegar e dizer e como é que faz pra lincar (*fazer as pontes, o link*) tudo isso que ela está dizendo com as atividades que são exigidas no dia a dia na sala de aula”. Né? Muito fácil, se no teu livro de Matemática vem uma situação problema “é, João tem tanto tijolos e perdeu, vendeu tantos tijolos”. Tira esses tijolos e coloca **verduras, trabalha com o conteúdo do teu aluno do dia a dia, os currais, a ração, a questão da metragem de terra, a questão produtiva de leite, a questão de agrotóxicos, quantos são vendidos**. Ao invés de falar dos tijolos de João, por que a gente não traz para a realidade dos nossos alunos que os agrotóxicos são coisas? É vamos dizer assim: eles são propositalmente fabricados para as pessoas que não têm essa visão crítica consomem em grande quantidade e todo esse veneno fica solto no ar e na terra, então quando chove automaticamente tu estás **envenenando tua água**, tu estás **envenenando tua terra** e tu também vai estar **envenenando tua família** (COLABORADORA 2, grifo nosso).

Essas rupturas são possíveis porque a professora compreende a Educação Contextualizada como uma das formas de materializar os princípios da Educação do

Campo, de conectar saberes aos sujeitos e às realidades possibilitando que eles construam suas próprias lentes para enxergar a realidade, corroborando o que Santos (2010) compreende como uma *ecologia de saberes* pautada na ideia de *conhecimento-emancipação*. Assim, é relevante destacar como a contextualização é concepção e é procedimento inerente às práticas descritas pela professora, como podemos observar na seguinte fala:

Então se você começa a trabalhar uma **simples palavra, o nome veneno**, tem tanta coisa. Você vai trabalhar **pesquisa de campo**, você vai trabalhar com a família, tu vais trabalhar a **questão de farmácia, de medicação**. Porque que hoje as **sementes crioulas são tão extintas?**

De um conteúdo restrito a um procedimento, uma decodificação ou um algoritmo, a professora propõe levar o aluno a ver sua realidade a partir das relações entre os conteúdos que são *instrumentais*, mas fazendo com que ele compreenda a sua vida a partir de *conteúdos educacionais*; novamente se fazem presentes processos de *adaptação criativa* (BERGER, 2004). Este trânsito entre os conteúdos isolados e os processos de contextualização são, segundo a professora, sucedidos e precedidos por avaliações da aprendizagem, em sua grande parte *avaliações informais e contínuas* (GIMENO-SACRISTÁN, 1998). Por esse motivo, denominamos os conteúdos como Conteúdos da Educação do Campo e da Avaliação da Aprendizagem.

Desta forma, o conjunto de *conteúdos educacionais* mapeados é oriundo tanto da entrevista, do questionário de identificação de saberes, bem como no material referente ao projeto desenvolvido pela professora. Ao organizá-los e analisá-los inferimos que, assim como ocorre na legislação analisada, eles respondem a determinados referentes. A saber: a) *referentes contextuais*; b) *referentes sociais*; e c) *referentes socioeconômicos*. A tabela a seguir apresenta o agrupamento dos conteúdos mapeados segundo seus referentes.

Tabela 13 – Conteúdos Educacionais da Educação do Campo e da Avaliação na escola 2

FONTE REFERENTE	CONTEXTUAIS	SOCIAIS	SOCIOECONOMICOS
Entrevista	<i>Militância - povo campesino – a vida cotidiana – terra – plantio – nutrientes – metragem da terra – vegetação – reservas de água</i>	<i>Cidadania – humanização – direitos – deveres – obrigações – alfabetização – aquisição da linguagem oral e escrita – tratamento da água – saneamento básico</i>	<i>Quintal produtivo – roçado – horta – plantação – cultivo – currais – ração – combate de pragas e agrotóxicos – comercialização da produção – fertilização do solo</i>
Questionário de identificação dos saberes campesinos	<i>Identidade territorial – localização e deslocamento no campo – medicina natural – religiosidades – divindades e natureza</i>	<i>Oralidade – moradia no campo – identidade cultural – tradições – organização comunitária – reforma agrária -</i>	<i>Infância e trabalho – economia solidária – agricultura familiar – sistemas de produção – tipos de trabalho no campo – trabalho sustentável - meio rural</i>
Projeto sobre a horta na escola	<i>A vida do homem do campo</i>	<i>Alimentação saudável</i>	<i>Trabalho colaborativo</i>

Diagramação: Denise Torres

Do conjunto de *conteúdos educacionais* acima exposto, o primeiro tipo de referente que trataremos são os *referentes contextuais*. Os conteúdos que atendem a este referente representam elementos de manifestação marcadamente ligados à produção da vida no campo. Assim, tivemos conteúdos de referente contextuais que tratam do lugar/contexto (*localização, a vida cotidiana* etc.) e conteúdos que tratam das identidades camponesas (*militância, religiosidade, identidade territorial* etc.). Isto posto, é relevante assinalar que esse tipo de referente e os conteúdos aqui elencados podem representar possibilidades de ruptura com a *colonialidade do ser*, propiciando aos sujeitos outras formas de construir identidades campesinas positivas, afirmadas e aceitas socialmente (ARROYO, 1999; CALDART, 2002).

Os conteúdos de *referente social* dizem respeito às demandas relacionadas à vida cotidiana frente às normas de convivência entre grupos comunitários restritos ou mais ampliados. Também compreende os conteúdos que representam o conjunto de direitos comuns, balizado pelo atendimento de regras ou normas de convivência ou do *bem viver*. Nesse sentido, mapeamos conteúdos educacionais de referentes sociais de duas naturezas: a) da vida coletiva ou privada (*moradia no campo,*

identidade cultural, saneamento básico etc.); e b) da manutenção da ordem ou das demandas de *bem viver* coletivo (*cidadania, direitos e deveres, reforma agrária etc.*).

Aqui se inscrevem possibilidades de hiatos substanciais com os processos de construção de relações de subalternidade e de exploração, bem como com as barreiras que sustentaram/sustentam a distinção valorativa entres sujeitos, territórios e culturas, além de se constituir como espaço da *diferença colonial*; é nesse espaço que está sendo gestado o *pensamento de fronteira*. A partir de conteúdos dessa natureza é possível perceber como a *colonialidade do poder* construiu as fronteiras e desumanizou, desenraizou e desterritorializou tantos coletivos e grupos sociais; tendo consciência crítica desses processos é possível propor a *decolonialidade do poder*.

Por fim, os conteúdos de *referentes socioeconômicos* apresentam os elementos que demandam a compreensão dos processos ligados ao trabalho e à produção material da vida. Estas demandas podem estar atreladas a referentes socioeconômicos *particulares* (roçado, plantação, fertilização etc.) ou *gerais* (economia solidária, sistemas de produção, trabalho colaborativo etc.). Além de possibilitar a ruptura com a *colonialidade do poder*, esses conteúdos também se abrem como possibilidades para questionar e repensar as formas de relação entre os povos camponeses e a natureza, entre as formas de produzir a relação entre a vida humana e a vida natural, propondo assim construir relações que rompam com a *colonialidade da natureza*.

O conjunto de conteúdos aqui exposto e categorizado se apresenta como possibilidade de pensar os processos de materialização da Política Curricular Nacional para Educação do Campo, mas se distancia da Política Nacional de Avaliação, uma vez que as finalidades e os conteúdos de que trata essa professora se afastam dos processos de operacionalização e instrumentalização dos conteúdos propostos pelos processos de Avaliação de Sistemas. Esta não é uma escola prestigiada pelos resultados de suas avaliações sistêmicas, até porque raríssimas são as vezes que ela é submetida a essas avaliações, mas há nela o reconhecimento de sua relevância a partir dos sujeitos e processos internos.

Diante dos elementos aqui expostos é pertinente assinalar para o que Arroyo (2012) pontua como finalidade da Educação do Campo, compreendendo que os sujeitos e territórios camponeses precisam ser pensados como sujeitos históricos e sujeitos da história, bem como para a finalidade da avaliação apresentada por Esteban (2010), ao sugerir que a avaliação possa ser uma possibilidade de articular a dinâmica

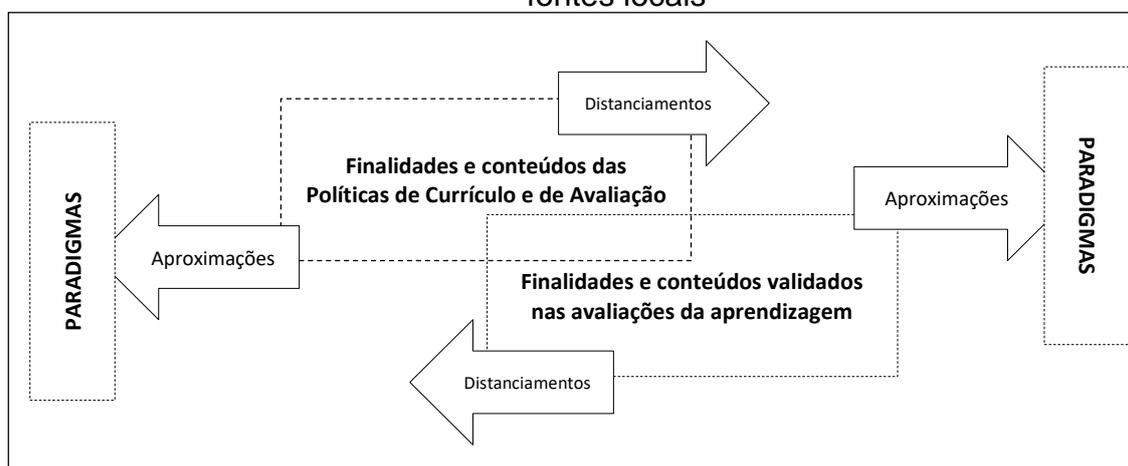
social de grupos de resistência a um processo de escolarização comprometido em romper definitivamente com relações de negação do outro e de suas diferenças.

Nessa direção, concluímos que as finalidades e os conteúdos aqui apresentados se aproximam do Paradigma de Educação do Campo, de forma que a escolarização formal e os processos de validação de conhecimentos tomam como referência os sujeitos e territórios que são diretamente alvo desses processos. São expressivas as iniciativas de *adaptação criativa* (BERGER, 2004) em direção a uma *ecologia de saberes* fundada em *conhecimento-emancipação* (SANTOS, 2010), corroborando ainda uma *repolitização do currículo* (ARROYO, 2011) através da *desobediência epistêmica*.

7.4 Relações entre o Currículo para a Educação do Campo, Avaliações de Sistema e Avaliações da Aprendizagem: a disputa nos processos de validação de distintos paradigmas

Esta seção tem por objetivo apresentar a relação entre as finalidades e os conteúdos presentes na Política Curricular Nacional para a Educação do Campo, na Política Nacional de Avaliação de Sistema e na Avaliação da Aprendizagem, bem como apresentar as aproximações e os distanciamentos dessa relação com os paradigmas da Educação do Campo. Como podemos observar na figura que se segue, essa tarefa corresponde à triangulação dos dados provenientes das análises das fontes nacionais e das fontes locais, já explicitadas e analisadas nas seções anteriores.

Figura 26 – Esquema de análise da relação entre dados de fontes nacionais e de fontes locais



Diagramação: Denise Torres

Isto posto, iniciamos pelas *finalidades* e pelos *conteúdos* da Política Nacional Curricular para a Educação do Campo e para a Avaliação de Sistemas que foram realizadas a partir do *corpus* documental de fontes nacionais. Nesse sentido, é pertinente destacarmos que há nessa relação ambivalências bastante marcantes, uma vez que a Política Nacional Curricular para a Educação do Campo se aproxima mais expressivamente do *Paradigma da Educação do Campo Decolonial*.

Essa afirmação se funda principalmente na delimitação proposta pela relação entre suas finalidades, a saber; **especificidades da política; sujeitos da política e adequações curriculares**. Essas finalidades delimitam, enquanto traços definidores, a compreensão de sujeitos e territórios campestinos plurais, compreendendo a escolarização como direito e requerendo do Estado a garantia desse direito, corroborando o que Arroyo (2012) chama de redefinição dos marcos legitimadores da política a partir dos anseios de seus sujeitos destinatários, fazendo dela um espaço vivo de ação e de ruptura com a homogeneização.

Na mesma direção se inscrevem os referentes dos conteúdos dessa política. Os referentes são de natureza **social, normativa, socioeconômica e pedagógica** e preconizam o atendimento dos direitos expressos nas finalidades da política. Desta forma, o currículo é regulado para atender aos princípios políticos, sociais, pedagógicos e materiais da oferta de escolarização (PACHECO, 2005). A política reflete rachaduras nas concepções cristalizadas de Educação Escolar, de Currículo e de Avaliação, funcionando como espaço da *diferença colonial*. Nessa direção, oferece subsídios para que possamos afirmar que ocorrem substanciais câmbios na forma de conceber a educação para as populações campestinas, bem como na forma de conceber a própria educação escolar em direção à *Educação Intercultural Crítica*. Essas rachaduras são fruto de *adaptações criativas* gestadas no espaço da *diferença colonial*, fazendo com que sujeitos outrora excluídos da reflexão epistemológica possam propor outras formas de conceber suas relações com o saber, logo também com o poder (SANTOS; MENESES, 2010).

Em contrapartida, na Política Nacional de Avaliação de Sistemas observamos a manutenção da ideia de homogeneidade curricular. Suas finalidades apresentam os **delineamentos gerais da política, os sujeitos da avaliação e os processos de regulação**, e nestes apresentam uma concepção homogênea de sujeito, território e de saber. Ao prescrever os mínimos, a política limita e define aquilo que será tomado como referente para pensar os processos de escolarização, criando as *hierarquias de*

excelência (PERRENOUD, 1999) e limitando a *porção da cultura* que será concebida como válida para indicar não somente o saber de referência (GIMENO-SACRISTÁN, 1998), mas também para expressar como se dá o *controle das condutas* necessárias para designar os aptos ou não a prosseguir na vida escolar (LUCKESI, 2011).

As finalidades e os conteúdos nela expressos apresentam concepções de sujeitos, de sociedade e de saber monoculturais e seus referentes **sociais, pedagógicos, normativos, teóricos e disciplinares**; em grande medida, desconsideram a pluralidade de sujeitos e de territórios existentes em nosso país. Apesar de todas as ressalvas colocadas nos documentos analisados, a política de Avaliação de Sistemas se dedica à prescrição de mínimos e acaba exercendo uma *pressão seletiva e reguladora* sob os currículos para atendimento dos anseios de controle do estado através de mecanismos de responsabilização leve (BONAMINO; SOUSA, 2012), muito mais do que das necessidades educacionais dos sujeitos a quem ela alcança (PINTO, 2011). O discurso da qualidade da educação é bastante presente, todavia, não há discussão sobre o que se considera educação de qualidade para além das condições mínimas de infraestrutura para o funcionamento das escolas.

Os dados até aqui apresentados nos dão subsídios para afirmar que a Política Nacional de Avaliação de Sistemas se aproxima do *Paradigma Funcional da Educação do Campo*, uma vez que em seu discurso legal se vale da ideia de qualidade e de acesso aos direitos sociais como atendimento aos coletivos excluídos em outros momentos históricos. Nessa direção, ao tratar dos direitos, sujeitos e alcances da avaliação, a política está muito mais a serviço da normalização e do silenciamento das diferenças do que de fato ao atendimento das demandas reprimidas pelas nossas heranças coloniais, logo representa a *Interculturalidade Funcional* e se expressa como *política de identidade*.

Nessa direção, no que diz respeito às fontes nacionais é possível dizer que há uma disputa bastante acentuada, onde de um lado temos a Política Nacional Curricular para a Educação do Campo se inscrevendo como *Identidade em Política*, e, por outro lado, a Política Nacional de Avaliação de Sistemas, funcionando enquanto *pressão seletiva e reguladora* (GIMENO-SACRISTÁN, 1998) que garante a prevalência de uma *Política de identidade* que atende a uma *corpo-ego e geopolítica do conhecimento* (GROSFOGUEL, 2010) bastante distanciada dos sujeitos, territórios e epistemes campesinas.

Passando à análise das relações entre as fontes locais, é possível observar movimentos semelhantes ao que se manifesta no cenário das fontes nacionais. Essa afirmação se funda pelos resultados apresentados sobre os dados mapeados, uma vez que possuímos duas escolas imersas em contextos muito peculiares. A primeira delas tida como escola modelo devido ao alcance expressivo de resultados em avaliações de sistema, e a segunda, não menos representativa, por estar imersa no contexto do MST.

As professoras nos fornecem dados que subsidiam a compreensão de como se manifesta a oferta de escolarização formal nessas duas escolas, nos possibilitando identificar as finalidades e os conteúdos subjacentes ao currículo e às avaliações da aprendizagem.

Assim, expressivamente, a escola que possui os índices mais altos nas Avaliações de Sistemas possui finalidades e conteúdos intimamente ligados aos propostos na Política Nacional de Avaliação de Sistemas. Esse dado nos leva a inferir que ocorrem processos de realinhamento da política que podem se manifestar de forma muito expressiva no chão das escolas, o que não impediu que a professora realizasse *adaptações criativas* e rupturas substanciais com o que prescreviam as políticas, bem como com o que era monitorado por diversos instrumentos de *pressão seletiva e reguladora*.

Nessa direção, o discurso da qualidade em educação, do direito ao saber sistematizado, da necessidade de atender a um currículo mínimo ganha força e adesão, reverberando em uma aproximação muito íntima com o *Paradigma Funcional da Educação do Campo*, como ocorreu no âmbito das prescrições mais globais; ou seja, na legislação nacional, também se manifesta em âmbito local, no currículo e nas avaliações da aprendizagem. Assim, ao apresentar esse alinhamento com a Política Nacional de Avaliação de Sistema, a compreensão de território e de sujeitos camponeses não logra em direção às prerrogativas da Educação do Campo da mesma forma que os conteúdos educacionais circulantes e validados nas avaliações da aprendizagem são marcadamente permeados pela ideia de *conhecimento-regulação*, trazendo à baila referentes que reafirmam e sustentam as *hierarquias de excelência* já manifestas na política nacional.

Em contraponto a essas inferências, temos os dados fornecidos pela segunda professora colaboradora da pesquisa, dados estes que também apresentam um alinhamento com a política nacional, só que, no caso, com a Política Nacional para a

Educação do Campo. Quando pensada na relação com as avaliações sistêmicas, essas relações entre as políticas, de currículo e de avaliação, se manifestam de forma mais crítica e menos fatalista. O currículo assume delineamentos de *identidade em política*, ao passo que a avaliação caminha na mesma direção, apresentando com mais realce suas funções diagnóstica e dialógica, logo também, *formativo-reguladora* (SILVA, 2004).

As aproximações se expressam na direção do reconhecimento da pluralidade de sujeitos, territórios e saberes campestres. Outra aproximação reside no sentido de a prescrição nacional indicar a necessidade de atrelar a materialização do currículo aos mais plurais contextos e no âmbito local isso se manifesta a partir de processos de Educação Contextualizada, aproximando o processo de escolarização das prerrogativas do *Paradigma da Educação do Campo Decolonial*.

Esses elementos nos direcionam a evidenciar como a *corpo-ego e geopolítica do conhecimento* se manifesta na criação de saberes, sujeitos e lugares de referência para produção e disseminação de conteúdos, ao mesmo passo que cria a distinção entre os que são dignos de escrever a história dos que estão aptos para consumi-la. É justamente nessa *ecologia de saberes* que são gestados os espaços da *diferença colonial*, proporcionando a partir das fronteiras questionar e propor outras formas de pensar, no caso aqui analisado, outros processos de escolarização.

Quando Arroyo (2012) e Quijano (2010) asseveram que a *colonialidade do saber* atua de forma a disseminar um saber de referência se colocando como verdade universal, essa postura acaba por desenraizar e desterritorializar os sujeitos. Observamos nessas relações propostas entre a política nacional e sua manifestação em âmbito local que essa tensão é bastante latente e envolve a ação da *colonialidade do poder e do saber*, ao mesmo passo que abre espaço para manifestações e construção da *decolonialidade do poder e do saber*.

Não queremos aqui fazer afirmações tão contundentes para que assumam cânone de verdades. Não temos este objetivo, mas podemos emitir questionamentos a partir dos dados que aqui apresentamos, de forma a colocar em suspeição a forma como o currículo e as avaliações são pensados dentro da política e no chão das escolas. É necessário indagar: que territórios, que sujeitos são vivificados e quais são sucumbidos, silenciados, ao adotarmos processos de validação com base num currículo ainda fortemente homogêneo e monocultural? Ou ainda: como discursos sobre qualidade, equidade, direitos iguais acabam por encobrir novas formas de

silenciamento? Será que atender às avaliações de sistema e obter bons índices significa que conseguimos devolver aos sujeitos do campo o lugar que deles foi retirado na larga trajetória das legislações excludentes para a educação no nosso país?

Essas indagações apontam para a necessidade de pensarmos que saberes estão sendo validados pelos Currículos e pelas avaliações de sistema e da aprendizagem nas mais distintas escolas do nosso país. Leia-se: o que tem sido veiculado como conteúdo de referência para aferir a qualidade educacional nas escolas do campo, indígenas, quilombolas, das periferias, entre tantas outras? O que nos impede de pensarmos uma *Educação Intercultural*, que se manifeste em processos de escolarização *pluri-identitários*? O que nos impede, nos termos da legislação e nos termos da materialidade da educação, de pensar processos de escolarização que reflitam as especificidades e as diferenças de seus sujeitos e territórios?

Por fim, destacamos que não há uma relação de pureza e linearidade na materialidade dessas prescrições legais, o que pode ser percebido ao termos em duas escolas do campo expressões tão distintas das políticas curriculares e de avaliação, de forma que, onde a *pressão seletiva e reguladora* do Estado chega com mais força, mais se expressa a *Interculturalidade Funcional*, a *Política de identidade*, a *obediência pedagógica* e a *colonialidade do saber*. Da mesma forma que, onde essa pressão é menos forte e seus sujeitos mais engajados politicamente, percebemos *adaptações criativas* que reverberam numa *ecologia de saberes* assentada na *Interculturalidade Crítica*, na *Identidade na política*, na *desobediência epistêmica* e na *decolonialidade do saber*.

As afirmações aqui são provisórias e apresentam brechas para pensarmos outras investigações que se debrucem sob outros intervenientes da materialização das políticas, bem como para compreensão das dinâmicas inerentes aos contextos e cotidianos escolares, tendo em vista nossa luta para superação da *consciência intransitiva* (FREIRE, 1967) e com a ruptura com a *colonialidade do saber, do poder, do ser e da natureza*, que durante tanto tempo se expressou nas políticas educacionais e na materialização delas no chão das escolas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ilustração: Dayana Xavier

*Eu sei que a chuva é pouca e que o chão é quente
Mas, tem mão boba enganando a gente,
secando o verde da irrigação
Não! Eu não quero enchentes de caridade,
só quero chuva de honestidade
Molhando as terras do meu sertão*

(Flávio Leandro – Chuva de Honestidade)

A finalização deste texto não se manifesta como conclusão terminal, mas muito mais como uma pausa necessária para que se cumpram os trâmites de minha formação acadêmica. Os elementos suscitados aqui e fruto dos meus estudos nos últimos anos não se findam na conclusão da tese, pois já permeiam minhas práticas profissionais e pessoais.

Assim, é pertinente retomar aqui quatro elementos fundantes da compreensão das tarefas e dos compromissos assumidos na feitura desta tese, a saber: a) *as motivações epistêmicas e posições políticas*; b) *o percurso de feitura da pesquisa*; c) *os objetivos, os resultados e as lacunas da pesquisa*; e, d) *a tese defendida, seus alcances e os questionamentos suscitados*.

Diante do percurso que nos propusemos traçar nessas considerações retornamos às motivações que deram sustentação para o desenvolvimento desta tese. Eram elas, motivações pessoais, profissionais e acadêmicas. Para esta conclusão as categorizamos como *motivações epistêmicas e posições políticas*, uma vez que assumimos a tarefa de produzir conhecimento científico e de que este está atrelado a um conjunto de posicionamentos políticos.

A ideia disseminada sobre como se produzem verdades quase sempre desconsiderou sujeitos, territórios e cosmovisões que não se aproximassem do modelo proposto pelo *sistema-mundo-moderno-colonial* (GROSFOGUEL, 2010). Essa herança nos desafiou a realizar pesquisas sobre sujeitos e territórios negados, bem como compreender nossas histórias nesse enredo. Também somos pesquisadores que

distantes do modelo-padrão rompem com a lógica dominante de produção científica. Aqui destaco o papel do *Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação*, coordenado pelo professor Janssen Felipe da Silva, como espaço fecundo para promover essas desobediências epistêmicas.

É nesse espaço que nos últimos nove anos estamos construindo formas outras de fazer pesquisa, a começar pela prioridade em adotar como objetos de estudo e de pesquisa, sujeitos, territórios e epistemes negadas pela tradição acadêmica. O exercício de romper com fragmentação da relação pesquisador-objeto também tem sido a tônica dos processos formativos gestados no grupo. Assim, nossas *motivações epistêmicas* ganham contorno nos conceitos dos Estudos Pós-Coloniais, uma vez que estes se dedicam a questionar a não neutralidade da produção das verdades que sustentam as relações de dominação em nível local e global. Da mesma forma, nossas *motivações políticas* consideram que há possibilidades de aprender outras formas de relação entre grupos sociais diferentes, há possibilidade de coexistirmos respeitosamente; isso se chama *bem viver*.

Diante disto, nossas *motivações epistêmicas e políticas* nos interpelam sobre as lutas pela garantia de direitos sociais, que no cenário reformista instalado em nosso país, se tornam ainda mais urgentes. O direito à escolarização formal perpassa as lutas de distintos grupos sociais, tendo em vista uma larga trajetória de negação destes direitos atrelada ao nosso passado colonial que estratificou, subalternizou e silenciou grupos sociais que não se moldaram ao modelo de homem e de mulher veiculado no *sistema-mundo-moderno-colonial*. É na contestação a esse passado marcado pelo *racismo territorial e epistêmico* que se inscreve a luta dos movimentos e sujeitos camponeses pela garantia do direito à educação escolar comprometida em romper com essas *heranças coloniais* que sustentaram/sustentam o Paradigma da Educação Rural.

Nessa direção, o movimento nacional Por uma Educação do Campo vem propondo e fazendo rachaduras significativas nas políticas educacionais brasileiras, propondo que se inscrevam *identidades em política* (MIGNOLO, 2008), que se expressem as marcas da diferença na propositura e na oferta de educação escolar para os povos do campo, superando modelos pedagógicos retrógrados (ARROYO, 2012). Assim, a ruptura com a *colonialidade do saber* (QUIJANO, 2005) encontra foro privilegiado na legislação para a Educação do Campo, que compreende o currículo como espaço de disputa, de seleção e de construção cultural. Nesse currículo são

selecionados conteúdos tidos como expressão genuína da cultura escolar de referência (GIMENO-SACRISTÁN, 1998), logo também das finalidades da própria educação escolar. Aqui a avaliação ganha espaço privilegiado no processo de validação do currículo, de seus conteúdos e de suas finalidades, conseqüentemente de cosmovisões.

É diante destas *motivações epistêmicas e políticas* que nós e que esta pesquisa se inscrevem, compreendendo que o conhecimento aqui produzido é reflexo de uma disputa epistêmica e política pelo direito de narrar outras verdades, a partir de outros lugares. Essa consciência nos leva para a compreensão do segundo elemento proposto para discussão nessas considerações finais: *o percurso de feitura da pesquisa*.

O primeiro passo dessa feitura ganha corpo na realização do estado do conhecimento junto ao PPGEdu e à Anped. Este exercício foi de suma importância para que compreendêssemos como nossa pesquisa poderia contribuir para as discussões sobre Currículo, Avaliação e Educação do Campo. Nessa direção, a pesquisa dialoga com o levantamento na direção de adotar núcleos de sentido que se debruçam sobre dimensões dos fundamentos e das práticas, corroborando a compreensão de como os fundamentos reverberam, ou não, em práticas. Outro aspecto a ser evidenciado como aproximação entre o levantamento e esta pesquisa diz respeito ao esforço de compreender os alcances das políticas educacionais em direção à garantia de direitos e de justiça social. Esse elemento permeia os núcleos de sentido dos textos analisados e reflete preocupações inerentes à trajetória histórica de oferta de escolarização no Brasil.

Como avanços de nossa pesquisa com relação ao estado do conhecimento apresentado, podemos destacar dois elementos: a) a propositura de outra *corpo-ego e geopolítica do conhecimento*, compreendendo sujeitos, territórios e saberes outros na realização da pesquisa; e b) a denúncia da não-linearidade entre a adoção das concepções de escolarização, bem como das disputas que permeiam os processos de validação do currículo através da Avaliação de Sistemas. Desta forma, o levantamento figurou como atividade fundante para pensarmos em que passo essa pesquisa poderia colaborar suscitando elementos para compreensão das disputas sociais e epistêmicas em curso.

Ao assumirmos o compromisso com os sujeitos e territórios camponeses e nos filiares aos Estudos Pós-Coloniais como lentes teóricas, adotamos a tarefa de

indagar a realidade a partir de um objeto de pesquisa que pudesse reverberar, tanto para os sujeitos sociais, quanto para a academia, enquanto ruptura com as heranças da *colonialidade do poder e do saber*. O objeto desta pesquisa é a tensão entre, por um lado, as prescrições que regulam o currículo e a avaliação e, por outro, a disputa destas para validar paradigmas nas escolas do campo.

Esse exercício ganha fôlego na propositura dos alcances das lutas dos povos do campo por uma política educacional específica e diferenciada, buscando compreender em que passo essa política ganha materialidade no currículo, bem como em que passo ela sofre regulações e alinhamentos distintos, no processo avaliativo, de suas prerrogativas fundadoras.

Esses elementos nos direcionaram para escolha de sujeitos, do campo de pesquisa e das fontes, que pudessem atender não somente aos critérios de validação na academia, mas que, sobretudo, pudessem atender aos anseios dos povos camponeses. Assim, é pertinente frisar que o *percurso de feitura desta pesquisa* se manifestou num intenso ir e vir (BARDIN, 2011), reformulando os objetivos, experienciando os instrumentos, abandonando ou adotando conceitos.

O problema de pesquisa e os objetivos aqui expostos não são os mesmos que lançamos mão no projeto que deu origem a esta tese; são o fruto de negociações entre as nossas *motivações epistêmicas e políticas*, bem como dos sujeitos camponeses que há décadas vêm lutando por garantia de direitos e com os quais nos dispusemos a caminhar e aprender juntos.

Assim, *os objetivos, os resultados e as lacunas da pesquisa* são expressão dessa relação dialógica que evidenciou que há uma disputa entre as prescrições que regulam o currículo e a avaliação e a sua materialidade no chão das escolas camponesas em direção ao atendimento dos Paradigmas da Educação do Campo. O exercício de compreender essas disputas foi balizado pela seguinte pergunta de pesquisa: que Paradigmas da Educação do Campo são validados, em âmbito nacional e local, na política de currículo, na política de Avaliação de Sistemas e na avaliação da aprendizagem de escolas camponesas?

A tarefa de responder a este questionamento se desdobrou em três objetivos específicos, de forma que, como resultado do primeiro objetivo, obtivemos a identificação das finalidades e dos conteúdos da Política Curricular Nacional para a Educação do Campo e da Política Nacional de Avaliação de Sistemas, que por sua vez concorrem ora para adoção do *Paradigma Funcional da Educação do Campo*, ora

para o *Paradigma da Educação do Campo Decolonial*. Essa resposta ambivalente e híbrida é reflexo da disputa entre as finalidades e os conteúdos da política curricular pleiteada pelos sujeitos camponeses, e da política de avaliação de sistemas gerida pelo Estado. Se por um lado temos uma proposta de currículo pensado para e com sujeitos e territórios plurais, por outro temos um sistema de avaliação marcadamente controlador e homogeneizante.

Nessa direção, é possível inferir que a disputa por inscrever *identidade em política*, aqui leia-se em política curricular *pluriversal*, irá encontrar na Avaliação de Sistemas uma forte regulação, já que esta se funda em *uma política de identidade universal*. Entretanto, essa relação não é fatalista, uma vez que em sua materialização são realizadas rachaduras substanciais para que se validem outros sujeitos, territórios e epistemes.

É nessa direção que o segundo objetivo identificou as finalidades e os conteúdos da avaliação da aprendizagem, concorrendo para o acirramento dessa disputa observada no âmbito das fontes globais. Assim sendo, temos novas ambivalências e hibridizações, constitutivas das fronteiras onde se manifesta a validação dos Paradigmas da Educação do Campo, em que consta a avaliação da aprendizagem se valendo da Avaliação de Sistemas e atendendo à *pressão seletiva e reguladora* do Estado para validar e fazer circular no currículo *conhecimentos-regulação*, mas também fazendo da avaliação da aprendizagem e do currículo lugares de crítica a este modelo de escolarização hegemônico.

É pertinente observar que as respostas advindas do terceiro objetivo da pesquisa nos apontam que as finalidades e os conteúdos presentes na Política Curricular Nacional para a Educação do Campo, na Política Nacional de Avaliação de Sistema e na avaliação da aprendizagem guardam relações tênues com os Paradigmas Funcional e Decolonial da Educação do Campo. Essa afirmação se manifesta diante da observância das disputas em torno da validação de finalidades e conteúdos. Por um lado, temos a *pressão seletiva e reguladora* (GIMENO-SACRISTÁN, 1998) da Política Nacional de Avaliação de Sistema 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* (SILVA, 2015).

Por outro lado, a tensão se estabelece na ruptura proposta na Política Curricular Nacional para a Educação do Campo, que se inscreve como luta por garantias materiais da continuidade da Educação do Campo, mas também pelo direito de escrever *identidade em política* e promover a *desobediência epistêmica*, fundada numa *ecologia de saberes* que considera o *conhecimento-emancipação* como chave mestra para garantia de processos de escolarização comprometidos com radicalização e com a *consciência crítica* (FREIRE, 1967).

As professoras, os estudantes, os sujeitos comunitários e os sujeitos institucionais promovem *adaptações criativas* (BERGER, 2004), que por sua vez assumem maior ou menor expressividade frente à regulação (dinâmica ou classificatória) e à responsabilização (leve ou forte) as quais são submetidas. Desta forma, onde mais se manifestam a *regulação-classificatória* e a responsabilização, mais expressiva é a validação das finalidades e dos conteúdos do Paradigma Funcional da Educação do Campo. Já onde o controle é menos contundente, devido à inserção e à organização dos sujeitos em coletivos de luta, são validadas as finalidades e os conteúdos do *Paradigma da Educação do Campo Decolonial*. Ou seja, não é que o Estado exerça um controle menor ou maior, mas sim que os sujeitos organizados conseguem promover a *diferença colonial* e o *pensamento de fronteira* de forma a tensionar as ações de *regulação-classificatória*.

Esse conjunto de elaborações sustenta nossa tese de que a validação dos paradigmas se dá, por um lado, na disputa entre as normas e prescrições que regulam e controlam o currículo e a avaliação e, por outro lado, na *desobediência epistêmica* e nas *adaptações criativas* pelos sujeitos no chão das escolas. Essa disputa é responsável por uma *ecologia de saberes*, cada vez mais intrínseca aos sujeitos e aos territórios arena dessa disputa, ao passo que quanto mais envolvimento político e epistêmico por eles manifestos, mais essa *ecologia* adotará *conhecimentos-emancipação*, da mesma forma que quanto menos se expressam esses elementos, mais essa *ecologia* adotará *conhecimentos-regulação*.

Diante do exposto até aqui, esta tese representa também um movimento cíclico que me leva a pensar como os resultados desta pesquisa interpelam minhas práticas profissionais e em que passo, no ensino, na pesquisa e na extensão, tenho compreendido essas disputas e tensões. Esta pesquisa me ensina que para formar professoras e professores em uma licenciatura em Educação do Campo, faz-se necessário oportunizar vínculos críticos, amorosos e utópicos (FREIRE, 1967), ao mesmo passo que promover

aprendizagens que considerem os sujeitos, os coletivos e os movimentos sociais camponeses, como sujeitos e objetos legítimos da formação crítica, uma vez que os resultados nos sinalizam que quanto maior for a inserção política e militante, bem como a compreensão acerca das lutas e das cosmovisões disputadas, mais os sujeitos podem exercer o diálogo, realizar rupturas e inscreverem proposições emancipadoras.

Na extensão, sobretudo, na formação continuada em serviço de professoras e professores de escolas do campo, torna-se imprescindível considerar o que esses sujeitos acumularam em suas vivências, rompendo com a ideia de que o conhecimento que circula na universidade deve ser levado e aplicado de forma verticalizada nas escolas. A necessidade de dialogar com esses sujeitos e com esses territórios torna-se preponderante para realizar a função social, política e epistêmica da extensão, bem como da missão da própria universidade.

Ao pensarmos esses elementos do ensino e da extensão, pensamos também que o exercício da pesquisa, daqui em diante, há que considerar ao menos estes três questionamentos: qual sentido de qualidade subjaz os discursos da Política Nacional de Avaliação de Sistema? O que tem sido veiculado como *hierarquia de excelência* para aferir a qualidade educacional nas escolas do campo, indígenas, quilombolas, das periferias, entre outras? Em que medida a formação inicial e continuada de professores/as tem colocado como pauta as disputas culturais, sociais e políticas inerentes ao currículo, bem como as funções da Avaliação de Sistemas e da aprendizagem na validação ou não da *porção da cultura* expressa no currículo?

Esses questionamentos nos apontam desafios para pensar não somente a pesquisa, mas também como o ensino e a extensão têm sido realizados nas instâncias de formação de professoras e professores, ao passo que pensamos até onde estamos promovendo formação crítica e diálogo de saberes, ou se estamos apenas reproduzindo a lógica de repetição de elaborações teóricas em vias da promoção do racismo territorial e epistêmico.

Por fim, compreendemos que diante do cenário político hoje instaurado no Brasil, torna-se urgente pensar como as conquistas tidas nas últimas décadas terão sua continuidade assegurada. No que tange à Educação do Campo, é mister compreender como poderá ser assegurada a continuidade do conjunto de políticas públicas conquistadas, sendo elas necessárias para que esses sujeitos continuem disputando espaço no currículo, na avaliação, no orçamento para funcionamento das escolas, na formação de professores. É urgente pensar como o silenciamento desses sujeitos,

processo esse em curso com a PEC 241, com a implementação da BNCC, da Escola sem Partido, da reforma do Ensino Médio, poderá reverberar num episódio já vivido na história de nosso país, em que pesam práticas de homogeneização e de exclusão, sob a alegação do direito à igualdade. Entretanto, estes são elementos para uma nova pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Liliâne Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível?

Desenvolvimento e Meio Ambiente, v. 40, p. 231-251, abril 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/48566/32108>. Acesso em: jan. 2018.

ÁLVAREZ-MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARAÚJO, Sonia Maria da Silva. Educação do Campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventude. Vol. 8, nº 1, enero-junio, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERGER, Peter. A dinâmica Cultural da Globalização. In: BERGER, Peter; HUNTINGTON, Samuel. **Muitas Globalizações**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BOBBITT, Franklin. **The Curriculum**. Massachusetts. Riverside Press Cambridge - Houghton Mifflin Company, 1918. Disponível em: <https://archive.org/stream/curriculum00bobbrich#page/n3/mode/2up>. Acesso em: 31 ago. 2015.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Záquia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: ago. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 36, de 4 de 12 de 2001**. (Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo).

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002**. (Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo).

BRASIL. **Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005**. (Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb)

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**. (Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo).

BRASIL. **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).

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRITO, Paulo Afonso Barbosa. Movimentos Sociais Populares – Movimentos Sociais: aspectos históricos e conceituais. In: MEC/SEED. Educação e Movimentos Sociais. **Boletim do Salto para o Futuro**, nº 3, Abril, 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145249EducacaoMovSociais.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

BROOKE, N. P.; CUNHA, M. A.; FALEIROS, M. **A Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**: Relatório Final, ago. 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF:

Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2001. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 3.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: INCRA - MDA, 2008.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Tereza Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Orgs.). **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

COSTA, L. G. A. Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

CRONBACH, Lee. **Course improvement through evaluation**. Teachers College Record, 1963.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. Avaliação: **Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 15-24, jul. 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). **Olhares e Interfaces – reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Territórios da Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria. Isabel; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (Org.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Coleção Caminhos da Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERREIRA, Virgínia. O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In: SILVA, Augusto dos Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Base nacional (mercadológica) comum**. Blog do Freitas. 20/07/2015. Disponível em: <Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

GIMENO-SACRISTÁN, José. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIMENO-SACRISTÁN, José. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e *colonialidade* global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. **Uma flecha no alvo**: A avaliação como aprendizagem. São Paulo: Loyola, 2007.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. Laboratório de Psicologia Ambiental. **Série Planejamento de pesquisa nas Ciências Sociais**. Nº 01. Brasília: DF – UNB, 2003. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf. Acesso em: 23 mar. 2016.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. A Função Pedagógica da Avaliação. In: BALLESTER, Margarita et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KUSCH, Rodolfo. Una lógica de la negación para comprender a América. **Revista Hoy en el Trabajo Social**, Buenos Aires (Argentina), n. 27, 1973.

LANKSHERAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEMOS, Girleide Torres. **Os Saberes dos Povos Campesinos Tratados nas Práticas Curriculares de Escolas Localizadas no Território Rural de Caruaru-Pe**. 2013. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUET, Ramón (Org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter. Pensamiento fronterizo y diferencia colonial. In: MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/desenhos globais: colonialidade, conhecimentos subalternos e pensamento frinteriço**. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la *colonialidade* y la postcolonialidade imperial. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n. 3, p. 47-72, enero-diciembre de 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo e LDB: uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: jun. 2017.

MUNARIM, Antônio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 02 mar. 2015.

NUÑES, Jesús. Los saberes campesinos: implicaciones para una Educación Rural. **Investigación e Posgrado**. Caracas, v. 19, n. 2, Jul. 2004.

NUNES, João Arriacado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

OTRANTO, Célia Regina. A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural**. Série Ciências Humanas. Vol. 18, No. 1-2, Dezembro/1996. Disponível em: <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho3.htm>

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Globalização e Políticas Educacionais. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira. **Políticas Educacionais e (re)significações do currículo**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Márcio Alexandre Ravagnani. **Política pública e avaliação**: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente. 2011. 167 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/98600>>.

PIRES, Ângela Maria da Mota. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of World-Systems Research**, vi, 2, summer/fall, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Notas sobre "Raza" y Democracia en los países Andinos. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**. vol. 9, n. 1, 2003. Disponível em: <http://bibliotecavirtual/ar/libros/venezuela/rvecs/1.2003/quijano.doc>. Acesso em: jun. 2016.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade* do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre

Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade* do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos saberes e conhecimentos escolares no processo de reorientação curricular das escolas do campo**. 2004. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo**: escola, currículo e contexto. Bahia: ADAC/UNEB-DHC-III/NEPEC-SAB, 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação**. Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. As Questões Raciais como Objeto de Pesquisa em Educação: PPGE/UFPE 1999 – 2009. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Org.). **Educação, Escolarização e Identidade Negra**: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARTORELLO, Stefano Claudio. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago do Chile, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCRIVEN, Michael. The Methodology of Evaluation. **Perspectives on Curriculum Evaluation**. AERA, Chicago, 1967.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti multidisciplinar**: um olhar através das epistemologias do Sul. 2015. 305f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SILVA, Janssen Felipe. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella. **Educação Rural: Sustentabilidade do campo**. Feira de Santana: SERTA, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, João Francisco. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Lunara Guimarães. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÉLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (orgs.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. A educação popular no campo: entre o saber camponês e o conhecimento científico. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 8, p. 64-75, jan./dez. 2009.

STAKE, Robert. **The countenance of educational evaluation**. Teachers College Record, 1967.

STUFFLEBEAM, Daniel et al. **Educational evaluation and decision-making**. Itasca: Peacock, 1971.

TAPIAS, José Antonio Pérez. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: GIMENO-SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

TORRES, Denise Xavier. **Concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas camponesas**. 2013. 248f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TYLER, Ralph Winfred. **Educational evaluation**: classical Works of Ralph W. Tyler. Edited by George F. Madaus and Daniel Stufflebeam. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1989.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. dos S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VALADARES, Jorge; GRAÇA, Margarida. **Avaliando para melhorar a aprendizagem**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Tereza Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Org.). **A Avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte. Fino Traço, 2015.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional**. Teoria – Planejamento – Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

WALSH, Catherine. **La Educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2005. Disponível em: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf. Acesso em: out. 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Colonialidad y Educación. **Revista Educación y Pedagogía**. Bogotá, Vol. XIX, nº 48, mayo – agosto, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. In: CLACSO. ¿Una nueva ruralidad en América Latina?. **Norma Giarracca**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.

WANDERLEY, Maria Nazaré Baudel. A sociologia rural na América Latina: produção de conhecimento e compromisso com a sociedade. ALASRU. **Nueva Época**, nº 5, Revista. Noviembre, 2010. Disponível em: <http://www.alasru.org/wp-content/uploads/2011/06/Nazareth-Wanderlei.pdf>. Acesso em: jun. 2017.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO: *Professores*

Escola:	
Nome:	P01
Sexo: () Mas. () Fem.	Idade:
Reside em: () área urbana () área campesina	
Categoria funcional: () Efetivo () Contratado () Celetista () Outro	
Turno(s) de atuação nesta escola: () Matutino () Vespertino () Noturno	
Nesta escola é professor de turma: () Seriada - Qual? _____	
() Multisseriada: Quais turmas? _____	
Atua como docente em outra escola? () sim () não	
Atua em outra rede? () sim () não Caso sim, qual: () pública () privada	
Escolaridade:	
() Ensino Médio (cursando)	() Ensino Médio (concluído)
() Ensino Superior (cursando)	() Ensino Superior (concluído)
() Especialização (cursando)	() Especialização (concluído)
() Mestrado (cursando)	() Mestrado (concluído)
() Doutorado (cursando)	() Doutorado (concluído)
Se cursa/cursou nível superior:	
Qual curso? _____	
Onde cursa/cursou? _____	
Caso tenha concluído, quando concluiu? _____	
Tempo de atuação como docente:	
() Menos de 1 ano	() 1 a 2 anos
() 3 a 4 anos	() 5 a 7 anos
() 7 a 10 anos	() Mais de 10 anos
Tempo de atuação como docente em escola do campo:	
() Menos de 1 ano	() 1 a 2 anos
() 3 a 4 anos	() 5 a 7 anos
() 7 a 10 anos	() Mais de 10 anos
Tempo de atuação nesta escola:	
() Menos de 1 ano	() 1 a 2 anos
() 3 a 4 anos	() 5 a 7 anos
() 7 a 10 anos	() Mais de 10 anos

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: Secretaria de
Educação**

Seleção dos conteúdos	1. Há documentos que direcionem a seleção dos conteúdos que serão trabalhados nas escolas do campo?
	2. Há documentos da secretaria que trate das especificidades da Educação do Campo no município?
	3. Como os conhecimentos dos povos camponeses são tratados no currículo dessas escolas?
	4. Como é feito o acompanhamento por parte da secretaria da seleção e vivência dos conteúdos?
Prática avaliativa	5. Quais escolas do campo realizam avaliações sistêmicas?
	6. Como se dá o processo de aplicação dessas avaliações?
	7. Como os resultados são comunicados?
	8. Os resultados são úteis? Como eles são utilizados no cotidiano escolar?
	9. Além dessas avaliações a secretaria indica o uso de outros instrumentos avaliativos? Se sim, quais?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: Equipe Gestora

Seleção dos conteúdos	1. Há documentos que direcionem a seleção dos conteúdos que serão trabalhados na escola?
	2. Há documentos da secretaria que trate das especificidades da Educação do Campo no município?
	3. Como os conhecimentos dos povos camponeses são tratados no currículo dessas escolas?
	4. Como é feito o acompanhamento por parte da secretaria da seleção e vivência dos conteúdos?
Prática avaliativa	5. Qual a relação da prática gestora com os bons resultados nas avaliações externas?
	6. Como a escola se prepara para aplicação dessas avaliações?
	7. Como a equipe gestora trabalha os resultados?
	8. Além dessas avaliações a secretaria indica o uso de outros instrumentos avaliativos? Se sim, quais?
	9. Qual a relação das práticas docentes com o sucesso do desempenho dos estudantes?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:

Professores/as

PERGUNTAS		
Seleção dos conteúdos	<i>Fontes</i>	1. Há documentos ou normas que lhe ajudem a definir quais conteúdos devem ser trabalhados?
		2. Há orientações da SEEJCT para a seleção dos conteúdos?
		3. Há outras fontes você utiliza para selecionar os conteúdos?
	<i>Critérios</i>	4. Que critérios são utilizados para escolha dos conteúdos?
		5. Há disciplinas que têm mais tempo e mais conteúdos para serem trabalhados?
	<i>Planejamento</i>	6. Quem seleciona os conteúdos curriculares?
		7. Qual o tempo dedicado à escolha dos conteúdos?
		8. Em que lugar é realizada a seleção dos conteúdos?
	<i>Resultados</i>	9. Onde são registrados os conteúdos selecionados?
	<i>Planejamento</i>	10. Você se prepara para as avaliações sistêmicas?
		11. Você prepara sua turma para as avaliações sistêmicas?
	<i>Vivência</i>	12. Como se dá o processo de aplicação dessas avaliações em sua turma?
		13. Quem realiza a aplicação destas avaliações?
	<i>Resultado</i>	14. Os resultados são úteis? Como você os utiliza?
		15. Os resultados refletem as aprendizagens dos estudantes?
Conhecimentos campesinos	16. Como você relaciona os conhecimentos dos estudantes com os conteúdos?	
	17. Como essa relação se dá na avaliação da aprendizagem?	
	18. Essa relação se dá na Avaliação de Sistemas?	

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS SABERES CAMPELINOS

Escola:		
Nome:		
Disciplina/s:		Turno/s:
SABERES CAMPELINO (NUÑES, 2004)		
	SABER	COMO TRABALHA? EM QUE CONTEÚDO/S?
Família	Processos migratórios	
	Infância e trabalho	
	Oralidade	
	Moradia dos povos no meio rural;	
	Identidade Cultural dos povos campestinos;	
	Tradições dos povos campestinos;	
Trabalho	Identidade territorial	
	Localização e deslocamento	
	Organização comunitária	
	Economia solidária;	
	Agricultura Familiar;	
	Desenvolvimento Sustentável;	
	Sistemas de produção (agricultura, pecuária, apicultura, extrativismo).	
	Tipos de organização de trabalho no meio rural;	
	Reforma Agrária;	
	Território Rural Sustentável;	
	Militância dos Movimentos Sociais Campestinos;	
	Processos de trabalho sustentável;	
	Meio rural;	
Crenças	Medicina natural	
	Organização temporal/cronológica	
	Religiosidade (tratamentos de cura com rezas e ervas);	
	Divindades e a natureza.	