

GT 26 - Educação do Campo**FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ESCOLAS
SITUADAS EM TERRITÓRIOS RURAIS**

Denise Xavier Torres (PPGEdu-UFPE)

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado concluída. Para este artigo tratamos especificamente dos Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem apresentados pelas professoras-colaboradoras da pesquisa. Partimos do pressuposto de que a Educação do Campo requer o trato específico e diferenciado nas práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas campesinas. Assim, a Avaliação da Aprendizagem poderia ser pensada enquanto possibilidade de promover esse trato singular, fundamentando-se em cosmovisões mais comprometidas com os sujeitos e com o território campesino.

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

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

Em Educação do Campo, a avaliação vai além dos dados produzidos pelo processo avaliativo, não se sustentando como certificação de uma aprendizagem. É papel fundamental da avaliação proporcionar formas de validação de saberes construídos no diálogo entre as culturas, mas sobretudo, possibilitar a esses sujeitos-coletivos o direito de narrar-se e narrar suas histórias. As possibilidades apontadas na relação entre a Educação do Campo e a Avaliação da Aprendizagem, ampliam as possibilidades de efetivar o trato específico e diferenciado aos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, tomamos como questão norteadora para este artigo a seguinte questão: como se constituem os Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem para professoras de escolas campesinas? Para tratarmos esta questão delineamos o seguinte objetivo geral: compreender como os fundamentos da avaliação se aproximam e/ou se distanciam do trato às especificidades e às diferenças dos povos campesinos. E como objetivos específicos: a) identificar os estruturantes que compõem os Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem; b) compreender os sentidos que esses estruturantes apontam.

Diante do exposto e a título de organização, o artigo encontra-se subdividido nas seguintes seções: a) Lentes Teóricas; b) Percurso Metodológico; c) Os Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem; e d) Considerações.

LENTEs TEÓRICAS

Temos como ponto de partida a necessidade de superação da ideia, que perdurou e ainda perdura para certos setores da sociedade, de que a educação para os povos do campo tome como cerne apenas suas especificidades geográficas. Essa ideia de educação escolar rural acarreta a negação de uma educação de qualidade, sob a alegação de que é desnecessário e dispendioso investir recursos na manutenção de escolas distantes dos centros urbanos e com poucos alunos (BRASIL, 2007).

Para superar a ideia acima descrita, sentimos a necessidade de nos apoiar na discussão dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008). Esta abordagem 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.

Esses Estudos possibilitam o trato de questões silenciadas, revelando os mecanismos utilizados para forjar o silenciamento e a subalternização entre os povos, o que nos oferece

elementos para analisar as lutas dos povos camponeses pelo trato específico e diferenciado à educação escolar.

Nesse sentido, compreendermos que 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-patriarcal-branca-cristã, tornando inúteis e improdutivas as demais formas de produção de conhecimento.

Estes aspectos nos ajudam a compreender como se sustentaram/sustentam os processos de distanciamento entre a educação escolarizada ofertada nas áreas rurais e as vivências e reais necessidades educacionais dos povos que nelas habitam. Esses processos ocorreram e ocorrem devido ao fato de que os saberes desses povos, assim como dos demais povos subalternizados pela lógica colonial, foram postos à margem das políticas educacionais.

Ou seja, os saberes e costumes da vida no campo não poderiam estar presentes nos conhecimentos que circulavam nas escolas, já que o modelo hegemônico se sustentava na racionalidade científica, inviabilizando e negando outras epistemes. Da mesma forma, a cultura e as vivências desses povos ocupa lugar inferior diante da exacerbação dos benefícios da vida em centros urbanos.

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

Desde a colonização, até a expansão da agroindústria e o recrutamento de mão de obra especializada para lidar com a terra, o campo tem sido espaço disputado como *locus* de poder político e econômico. Aos povos do campo, assim como as 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.

¹ 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 (MALDONADO TORRES, 2007. p. 131).

Em se tratando da educação oferecida nas periferias e nas áreas rurais deste país, a luta pelo direito de produzir conhecimento válido trouxe/traz à tona os lugares e as vozes silenciadas ao longo da nossa história enquanto sujeitos – coletivos e individuais – marginalizados (ARROYO, 2012), sujeitos esses que passam a propor uma forma outra de contar a sua própria história.

Diante disto, assinalamos que a Avaliação da Aprendizagem é um dos elementos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, bem como uma das formas de evidenciar que conhecimentos são considerados como válidos e que sustentam as bases da proposta de educação que se pretende disseminar. Nesse sentido, de um lado, a avaliação das aprendizagens assentada num projeto de educação liberal conservador, certamente assumirá o papel de ferramenta de *controle de condutas* (LUCKESI, 2010), oferecendo uma *visão instrumental do conhecimento* (MÉNDEZ, 2002) e utilizando as mais perversas formas de amedrontar e coagir os educandos, para fins de manutenção da segregação entre os ditos aptos ou merecedores de ascensão.

Por outro lado, a avaliação das aprendizagens que toma como cerne um projeto de educação preocupado com a transformação social se materializa como ferramenta dialógica, que articula os sentidos que atribuímos ao conhecimento dos caminhos mais apropriados para compreendê-lo e transformar-se e transformá-lo. Assim, como nos esclarece Méndez (2002, p. 28), “conforme se entenda o conhecimento, avaliação vai – deve ir – por uns caminhos ou por outros.

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

PERCURSO METODOLÓGICO

As pesquisas no campo das Ciências Sociais percorreram/percorrem um turbulento caminho na busca pelo reconhecimento de sua cientificidade. Durante muito tempo estas pesquisas foram submetidas a métodos rigorosos de validação, que “deixam de lado

justamente aquilo que caracteriza as ações humanas: as intenções, significados e finalidades que lhe são inerentes” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 109).

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

A partir desse posicionamento, descreveremos as decisões que delinearão nosso percurso metodológico. A escolha do campo de pesquisa se deu em dois momentos principais: a escolha do município e a escolha das escolas. No agreste pernambucano, o município de Caruaru concentra o maior índice de habitantes residentes em áreas rurais. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)², são 36.853 habitantes em áreas rurais correspondendo a 11,70% da população.

Para eleição das escolas aplicamos dois tipos de questionários, o primeiro de identificação das escolas e o segundo de identificação dos/das professores/professoras. Ao final da aplicação dos questionários chegamos ao total de quatro escolas-campo de pesquisa, denominadas de EM1, EM2, EM3 e EM4, correspondendo respectivamente às escolas do 1º, 2º, 3º e 4º distritos com maior quantidade de estudantes matriculados.

A escolha dos sujeitos se pautou nas formulações de Tardif (2008), ao apontar as etapas de edificação da carreira docente. Dentro dessa prerrogativa, o autor utiliza o termo *estabilização* e *consolidação* do trabalho docente para descrever a etapa mais estável da constituição da identidade profissional docente, estimando um período de três a sete anos de trabalho para apreender uma base significativa de conhecimentos de si e da sua atuação pedagógica. Selecionamos o quantitativo de oito professoras, identificadas como: P1 e P2 (professoras da EM1); P3 e P4 (professoras da EM2); P5 e P6 (professoras da EM3); P7 e P8 (professoras da EM4).

Passando aos procedimentos de coleta e produção de dados, já assinalamos o uso de dois tipos de questionário, que nos possibilitaram fazer a caracterização inicial do campo e dos sujeitos. Para coleta dos dados junto às professoras fizemos a opção pela entrevista semi-

² Dados do Censo 2010 disponíveis em www.censo2010.ibge.gov.br.

estruturada, que nos permitiu aprofundar questões específicas sem se remontar a uma padronização de questionamentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Por fim, a pesquisa adotou como procedimento de análise de dados a Análise de Conteúdo, que busca a compreensão dos fatos para além do imediato, tendo por objetivos, de um lado, a descoberta e, de outro, o rigor (BARDIN, 2011). Nesse sentido, esta técnica se constitui como ferramenta de análise que prima pela rigorosidade da descrição para dar sustentação às interpretações e às inferências mais aprofundadas.

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. 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.

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

A escolha das fontes de pesquisa obedeceu aos seguintes critérios trazidos por Bardin (2011): a *regra da exaustividade* (reunião de todos os dados passíveis de análise); a *regra da representatividade* (é correspondente à parte significativa de dados que permitam uma generalização dos resultados); a *regra da homogeneidade* (diz respeito à singularidade de critérios de escolha de dados, de acesso a eles ou ainda de técnicas de coleta) e a *regra da pertinência* (trata da função dos documentos a serem analisados enquanto fontes precisas de informação, coerentes com o objeto e o objetivo da pesquisa).

No que diz respeito ao trabalho descritivo da análise, o realizamos na descrição do *contexto de produção dos dados* (diz respeito ao trabalho de descrição das formas como eles foram obtidos, possibilitando a articulação desses dados com o sistema de análise) e do *contexto de produção das análises* (diz respeito a clareza e a explicitação dos critérios teórico-metodológicos adotados pelo pesquisados).

OS FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A busca pela compreensão dos fundamentos da avaliação nos proporcionou o acesso às formas de organizar e sistematizar os processos avaliativos dessas professoras. Assim, nas entrevistas analisadas identificamos os seguintes estruturantes dos fundamentos da avaliação: **concepção de sociedade; concepção de ser humano; finalidades da educação; e concepção de avaliação.** Nas subseções a seguir trataremos de cada uma delas, apresentando que sentidos elas apontam.

CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE

No que diz respeito à concepção de sociedade identificamos que há uma tendência predominante para a distinção valorativa entre o território urbano e o rural, de forma que essa distinção sustenta uma concepção de sociedade elitista e segregadora, que inferioriza e nega as formas de organização social dos povos que habitam esses territórios. Nesse sentido, de acordo com os dados coletados, na concepção de sociedade apresentada por estas professoras, as formas de organização social campesinas são compreendidas como atrasadas e desprovidas das condições que garantem o status legítimo e hegemônico das sociedades urbanas.

Desta forma, podemos identificar que ocorre uma supervalorização das características de organização social urbana em detrimento dos modos de vida e das formas de organização social presentes nas áreas rurais, fazendo com que as comparações feitas pelas professoras tomem sempre como modelo o ethos urbano.

Na fala de P7, ressaltamos mais uma característica desta concepção de sociedade que nega o rural. Ao indagarmos a professora sobre a importância da escola para a comunidade, ela nos responde dizendo: “eu percebo que eles não querem mais viver da agricultura. Meus alunos dizem que querem ser policiais, professoras, eles não querem viver da agricultura” (P7).

Diante do exposto, identificamos que as professoras concebem o campo como o lugar do atraso, desconsiderando as formas outras de organização social que não se aproximam do modelo de desenvolvimento considerado válido. A negação de um dado lugar ou de uma dada narrativa não é por nós compreendida como natural. Da mesma forma, a negação do rural e a exacerbação do urbano nada mais é que a vivificação de processos coloniais de negação de lugares e narrativas não hegemônicas.

Nesse sentido, Mignolo (2002, p. 67), nos diz que “o que determina a particularidade do lugar não é a natureza senão sua história e sua localização no mundo moderno/colonial; por esta razão ele depende da importância dos discursos hegemônicos – que outorgam os privilégios – o tenha outorgado ao tempo e a história”. Por esse motivo, a exacerbação das características de urbanidade presentes no campo é ressaltada, fortalecendo a ação da colonialidade do poder, que dita quais são os parâmetros de desenvolvimento e promove a hierarquização dos sujeitos com base na assimilação e na reprodução das particularidades desses parâmetros.

CONCEPÇÃO DE SER HUMANO

Nas falas das professoras identificamos também a **concepção de ser humano** que elas atribuem aos seus estudantes e, por conseguinte, aos povos do campo. Os dados nos revelaram que suas **concepções de ser humano** não são fixas, mas sim fluídas e se estabelecem nas fronteiras da tensão entre os anseios dos povos do campo e os anseios da proposta educacional vigente.

Assim, as dimensões das **concepções de ser humano** apresentadas nas falas das professoras dão conta de dois aspectos principais: o **favor** e o **direito**. Estes aspectos irão influenciar e delinear as formas como os sujeitos que residem em áreas rurais são vistos e tratados pelas professoras das escolas situadas nessas áreas.

O primeiro aspecto, o **favor**, está diretamente atrelado à negação da *condição epistêmica*, uma vez que ao conceber o sujeito como não produtor de significados e conhecimentos válidos, são concedidos os favores/benefícios capazes de humanizá-los e garantir-lhes algum grau de participação na organização social. Essa negação do ser humano campesino vem à tona em falas como “as da cidade são crianças mais esclarecidas, já os da zona rural são crianças mais leigas. Aí a gente procura trazer informação para elas, que é para que elas se modifiquem” (P2), e “você formar os alunos para o mundo, para a vida, para a sociedade, porque de casa eles não trazem quase nada” (P6). A escolarização torna-se então a instância que concede o favor da civilização.

Estes **sujeitos de favor** necessitam ser beneficiados, principalmente pelo processo de escolarização, porque “aquela criança da ‘urbana’ tem uma facilidade de aprender a mais que a da zona rural. Não é que eles não aprendam, mas é mais devagar, porque eles têm até uma mente mais descansada” (P2). Essa **concepção de ser humano de favor**, que não responde de forma satisfatória às expectativas de aprendizagem, está diretamente ligada aos processos de

negação e silenciamento dos modos de vida e de conhecimentos produzidos por esses povos, revelando a atualidade das ideias de adestramento impostas brutalmente desde o início da colonização de nossas terras e, nas décadas de 1910 e 1920, também norteadoras do “ruralismo pedagógico”, pretendendo civilizar os povos do campo para elevá-los de nível social (FREITAS, 2011).

Nessas ideias se justifica, despreziosamente, o papel da escolarização enquanto concessão de um benefício, de um favor, o que faz com que as professoras afirmem com veemência que estão “ajudando” esses sujeitos desprovidos de *condição epistêmica*, ou ainda, de condição humana, proporcionando-lhes a mutação, a evolução e a ocupação de um lugar na organização social. Portanto, “ao pensar assim os Outros como inferiores, o pensamento se pensou, as teorias e pedagogias socioeducativas se pensaram e conformaram a si mesmas com a função civilizadora, conscientizadora, inclusiva, educativa, tendo como referência o Nós civilizado” (ARROYO, 2012, p. 59).

Logo, para essas professoras, suas atividades docentes carregam a essência desse favor prestado a estes sujeitos. Quando P2 diz “eu gosto muito de trabalhar na zona rural, a gente vê que são pessoas carentes e eu gosto de ajudar”, está se referindo à escolarização e à possibilidade de transformar essas “pessoas carentes” em pessoas escolarizadas.

Diante desses dados, é pertinente “considerar cómo la institución de la educación há contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras” (WALSH, 2007, p. 28). Acrescemos ainda que, se tomarmos como referência as falas destas professoras e as políticas que sustentaram a oferta da Educação Rural Hegemônica, estas pessoas aptas não se situam geopoliticamente nas áreas rurais.

Assim, a escolarização é apenas “uma condição para justificar a manutenção das desigualdades sociais, étnicas, raciais, do campo, regionais. Desiguais porque inferiores, subcidadãos, sub-humanos porque diferentes” (ARROYO, 2012, p. 123). Assim, sustenta-se a concepção de que este **sujeito de favor** é um sujeito carente, que carece dessa escolarização homogeneizante capaz de eliminar da sua formação as diferenças que o caracterizam.

Porém, as professoras nos revelam também que suas **concepções de ser humano** não são puras, pois também consideram as vozes desses sujeitos na luta contra a homogeneização, a luta pela diferença. É nesse sentido que as professoras revelam que concebem seus estudantes e os demais sujeitos da comunidade como **sujeitos de direito**.

FINALIDADES DA EDUCAÇÃO

Ao analisarmos o estruturante **finalidades da educação**, frisamos que a educação é compreendida apenas como escolarização, sendo assim, para as professoras, a aquisição deste conhecimento válido tem uma finalidade específica: **a superação do atraso**, ou ainda, **o abandono do rural**.

Quando P3 fala da finalidade da educação para as crianças que moram em áreas rurais ela enfatiza: “eu estou tirando eles da escuridão. Eu estou dando a eles uma visão de vida, de mundo. Eu não quero eles aqui para a vida toda, quero que eles cresçam e eu cobro deles”. Para P3, a educação é vista como forma de ascensão social, como oportunidade de sair do campo. Da mesma forma, a professora novamente se vê como detentora do saber (LIBÂNEO, 2008).

Outro destaque se dá ao evidenciarmos que o campo é visto como lugar a ser abandonado, superado, e, para alcançar este objetivo, a educação é o principal caminho. A superação do atraso se torna então a principal finalidade da educação, negando que o campo seja “lugar onde se vive e lugar onde se vê e se vive o mundo” (WANDERLEY, 2001, p. 32).

Ao possuir o conhecimento científico a professora passa a distinguir o espaço da luz e o das trevas, de forma que o rural visto como não produtor desse conhecimento válido encontra-se nas trevas e os estudantes necessitam sair de lá para enxergar a luz. Assim, a educação, oferecida pela professora, torna-se a ponte entre as trevas e a luz, ou seja, o portal de passagem do rural atrasado para o urbano desenvolvido, logo, os estudantes, professores/as e os povos do campo incorporam a ideia de ter escola para sair do atraso (FERNANDES, 1999).

Apesar de tratar-se de dados atuais, essa concepção está fundada nas ideias pedagógicas difundidas no Brasil no início da década de 20, em que a escolarização era vista como a mola propulsora do desenvolvimento social (VENDRAMINI, 2007), buscando dar ao campo mão de obra especializada para a aceleração do crescimento econômico. Todavia, os dados apresentados pelas professoras nos apontam que a escolarização não tem mais a finalidade de fixar o homem e a mulher ao campo, mas sim, deslocá-lo para as áreas urbanas.

A inserção desses estudantes no mundo do trabalho torna-se cada vez mais urgente e a escola acolhe essa demanda, como podemos observar quando P5 assinala que “para eles a escola é muito importante, é uma fonte de conhecimento. É, assim, os pais têm essa noção de que o aluno precisa estudar, que se eles não estudarem, eles têm aquela ideia de que eles não vão crescer na vida”. A escola enquanto “fonte de conhecimento” é vista pelos pais, bem

como pelas professoras, como espaço privilegiado para promover a coesão social (MELO, 2011).

Assim a educação escolarizada tem a finalidade de “começar mostrar a eles a competição no comércio, como é a vida lá fora, como é a vida quando eles estiverem maiores. Eu digo muito para eles como é a dificuldade no campo de trabalho, que eles vão precisar trabalhar” (P6). Para a professora a escola é o centro de treinamento da mão de obra para a “vida lá fora”, acentuando ainda mais a ideia de que o campo não é espaço de vida (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Podemos concluir frisando que mesmo que para esses estudantes o seu trabalho cotidiano tenha um valor, possua uma mística, uma relação com os modos de vida específicos da área rural, esta forma de organização do trabalho não é válida para a superação e para o abandono do campo, pois se trata de trabalho desprovido de reconhecimento social. Aqui a educação escolar impõe uma cosmovisão urbanocêntrica que inferioriza o trabalho campestre, reduzindo-o a um trabalho braçal desprovido de valor, de conhecimento e de validade social.

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

No que diz respeito à **concepção de avaliação**, as professoras nos mostram que a prática avaliativa é uma forma de dar uma resposta aos estudantes e à escola sobre as atividades desenvolvidas ali. Nesse sentido, essas respostas são advindas de dois tipos de **concepções de avaliação**: a) **avaliar é conhecer**; b) **avaliar é certificar**.

Ao conceberem a **avaliação como forma de conhecer** os percursos de aprendizagem dos estudantes, as professoras definem que avaliar é “entender o que vocês aprenderam” (P7), bem como a avaliação é uma forma de “vê até onde o seu aluno chega” (P5). Então, para estas professoras, avaliar é conhecer e julgar o valor do resultado de uma ação humana frente ao padrão estabelecido (MENDÉZ, 2002).

Nesses moldes, a avaliação irá delimitar “até onde ele pode conhecer... a importância do que ele está ali aprendendo” (P5). Para as professoras, a avaliação fornece informações sobre o êxito, com base nas *hierarquias de excelência* (PERRENOUD, 1999) estabelecidas por elas, servindo então para conhecer tanto os percursos de aprendizagem, quanto para delimitar o valor das não aprendizagens.

Logo, “a avaliação é uma forma de conhecimento e eu quero saber o que eles aprenderam” (P3). Percebemos aí uma ênfase no que diz respeito à busca por conhecer apenas

aquilo que o estudante já sabe, não havendo indicativos nas falas das professoras de uma problematização acerca das não-aprendizagens, ou ainda à busca pela compreensão destas.

No segundo caso, quando as professoras concebem a **avaliação como forma de certificar** as aprendizagens, a prática avaliativa irá integrar o processo de normatização das *hierarquias de excelência*, pois passam a delimitar o que poderá ser conhecido, definindo assim os lugares de posicionar cada estudante, enquadrando-os nos padrões produtivistas de qualidade (ESTEBAN, 2010). Portanto, justamente as não-aprendizagens serão as informações mais importantes para realizar essas classificações.

Por esse motivo ocorre a seleção das informações que se deseja conhecer, como podemos observar em P8: “eu vou fazer (as atividades avaliativas) dos conteúdos que eles têm conhecimento. Do que eu sinto a dificuldade deles, não coloco, porque eu sei que vão tirar nota baixa” (P8). Para P8, a avaliação serve para constatar suas suspeitas sobre o que os estudantes conhecem, tomando como referência a exclusão das possíveis dificuldades e a homogeneização dos padrões de referência.

Nesse sentido, as professoras concebem a avaliação como forma de obter informações sobre as aprendizagens dos estudantes; ajudando-as a obter um conjunto de dados sobre o alcance dos conteúdos/conhecimentos ensinados. É com base nessas informações que as professoras irão organizar os processos de ensino e classificar os percursos de aprendizagem de seus estudantes (MENDÉZ, 2002).

Além de um informativo sobre as aprendizagens, a avaliação é concebida como uma forma de situar o estudante frente aos diversos processos seletivos a que ele poderá ser submetido; este dado pode ser percebido quando P1 nos diz que “a gente vive num mundo classificatório, num mundo em que a gente é avaliado constantemente, se vai para o trabalho tem que fazer uma redação, se você vai fazer um vestibular, tem que fazer uma redação, tem que fazer uma prova, enfim ele tem que saber que tem que ser avaliado mesmo”. Identificamos que a avaliação é aqui concebida como processo de classificação que irá delimitar a tênue linha entre o êxito e o fracasso, não somente escolar, mas, sobretudo, social.

Nesse sentido, como bem nos aponta Charlot (2009, p. 23), a classificação e a hierarquização dos sujeitos das camadas populares com base na escolarização acaba por deixar silenciada a questão da articulação da escola com o conjunto de estruturas e relação de dominação em que a escola é presa. A questão social não é apenas aquela da socialização da criança, embora seja também esta, é igualmente a da articulação entre nível de escolarização e nível de inserção profissional.

Em síntese, as **concepções de avaliação** apresentadas pelas professoras irão direcionar-se para sentidos opostos, mas com finalidades semelhantes, pois ao passo que avaliar é conhecer as aprendizagens, o conhecimento advindo dessa avaliação irá ser mais útil à classificação, ou seja, à *regulação classificatória*, que à promoção das *regulações dinâmicas*.

CONSIDERAÇÕES

Ao analisarmos o eixo dos **Fundamentos da Avaliação da Aprendizagem**, identificamos haver nele uma tendência à adoção de elementos intrínsecos à Perspectiva Tradicional de Avaliação da Aprendizagem, o que não extingue ou elimina a dinamicidade e a velocidade com a qual essas concepções podem se movimentar, mas revela que os pilares que fundamentam a concepção de avaliação das professoras-colaboradoras da pesquisa encontram, atualmente, suas bases fincadas em formas de escolarização que negam e silenciam as diferenças (*Paradigma da Educação Rural Hegemônico*).

Essa negação se dá, primordialmente, pela exacerbação da racionalidade técnico-científica nos processos de escolarização formal, de modo que sua propagação e sua validação tomam como ferramenta principal os processos avaliativos, seja na esfera das decisões, seja no âmbito das práticas. Nesse sentido, a avaliação tem como “função diferenciar, discriminar e hierarquizar, articular os processos escolares, aos campos de força socialmente produzidos e funciona como dispositivo de nomeação, localização e controle dos sujeitos e seus processos nos espectros escolar e social” (ESTEBAN, 2010, p. 51).

Nestes moldes, a Avaliação da Aprendizagem nas escolas situadas nas áreas rurais tornam mais latentes a pressão subalternizadora de seu campo de força de referência, as áreas urbanas. Assim, tudo que não se localiza no lugar de referência hegemonicamente reconhecido passa a compor as margens silenciadas, negadas e reprimidas por não se integrarem na lógica dominante. Na escola essas identidades negativas são assim classificadas com base num sistema de avaliação capaz de valorar os êxitos daqueles que mais se aproximem dos modelos culturais, políticos, sociais, econômicos e, sobretudo, epistêmicos dominantes.

Nesse processo contínuo de diminuição e eliminação das diferenças, são estabelecidos os sistemas de referência. No caso da educação escolarizada, adota-se *pedagogias de desterritorialização e de desenraizamento* (ARROYO, 2012), cuja finalidade

primordial foi/é destituir os sujeitos de seus direitos e fazer com que eles se integrem à lógica produtiva, a partir da aceitação do modelo hegemônico de produzir conhecimentos.

Os riscos de fundamentar práticas assentadas na Perspectiva de Avaliação Tradicional, principalmente quando tratamos do atendimento às demandas relacionadas à restituição de direitos negados pela lógica colonial, residem justamente na compreensão de que os conhecimentos e as práticas que circulam na escola representam uma porção muito restrita da cultura (SACRISTÁN, 1998).

Nesse sentido, se levarmos em conta que as professoras-colaboradoras da pesquisa concebem a legitimidade da distinção valorativa entre campo e cidade, logo a parcela da cultura que será veiculada na escola não irá tomar como referência o campo e os seus moradores, uma vez que eles representam as formas mais primitivas de organização e de produção de vida. Por esse motivo, os conhecimentos que circulam nas escolas camponesas tendem a acentuar ainda mais a distinção entre os exitosos e os fracassados.

Assim, ao tomar como premissas a *racionalização* e a *racionalização*, subalternizam aqueles e aquelas que não atendem aos padrões estabelecidos, ofertando como favor uma escolarização elementar, que não consegue sequer cumprir sua função instrumental (ARROYO, 1999). Nessas condições são produzidos os fracassados, não “porque padecem de carências culturais, mas porque sua relação com o saber (com o aprender) é outra que não a requerida pela escola” (CHARLOT, 2009, p. 32).

Os processos avaliativos são, então, pensados e geridos com a finalidade de *controlar condutas* (LUCKESI, 2010) e reforçar as fronteiras que separam os conhecimentos e os sujeitos dignos de audição, dos demais fadados ao silenciamento. Ou seja, disseminam a ideia de que para atender aos processos de escolarização com excelência, há que se produzir modelos de condutas aproximados aos modelos urbanos de referência.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2011.

BRASIL. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007.

CHARLOT, B. A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa. In: ARROYO, M. G.; ABRAMOWICZ, A. **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ESTEBAN, M. T. Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e Interfaces – reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, B. M. Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (Org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo – Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. V. 5. Brasília, 2004.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

LANKSHERAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2010.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MELO, S. F. de. **A Diferença Cultural nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Projetos Curriculares dos cursos de Pedagogia da UFPE**. 2011. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, nº. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. **The South Atlantic Quarterly**. Volume 101, nº. 1, Winter, 2002 (pp. 57-96).

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista Educação**: Dossiê Educação no Campo. Vol. 33, n.01. 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder: eurocentrismo e America Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, J. F. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. dos S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, nº. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

WALSH, C. Interculturalidad, Colonialidad y Educación. **Revista Educación y Pedagogía**. Bogotá, Vol. XIX, nº 48, mayo – agosto, 2007.

WANDERLEY, M. N. B. A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. In: CLACSO. **¿Una nueva ruralidad en América Latina?**. Norma Giarracca. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.

WANDERLEY, M. N. B. A sociologia rural na América Latina: produção de conhecimento e compromisso com a sociedade. ALASRU. **Nueva Época**, nº 5, Revista. Noviembre, 2010.