

EDUCAÇÃO, ESCOLA DO CAMPO E AVALIAÇÃO: O QUE DIZEM OS DISPOSITIVOS LEGAIS?

Isaias da Silva ¹

RESUMO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC/ UFPE/CAA, que tenciona compreender as expectativas da comunidade camponesa sobre a Escola e Turmas Multisseriadas do Campo e suas relações com Currículo Escolar. Este referido trabalho, constitui-se a partir do seguinte questionamento: qual(is) a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do campo e Avaliação presentes nos dispositivos legais da Educação do Campo? Como objetivo geral, temos: compreender a(as) concepção(ões) de Educação e de Escola do campo presentes nos dispositivos legais da Educação do Campo; e como objetivos específicos: a) identificar e caracterizar a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do campo e Avaliação presentes nos dispositivos legais da Educação do Campo; e b) analisar a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do campo e Avaliação presentes nos dispositivos legais da Educação do Campo. A lente teórica utilizada fundamenta-se nos Estudos Pós-coloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008; WASLH, 2008). Metodologicamente este estudo constitui-se enquanto uma Pesquisa Documental (OLIVEIRA, 2007), tomando como fontes de análises: I) O Parecer CNE/CEB Nº 36, de 4/12/2001; e II) A Resolução CEE/PE Nº 02, de 32/03/2009. Fizemos uso da Análise de Conteúdo, via Análise Temática (BARDIN, 1997; VALA, 1999). As análises evidenciam que o referido dispositivo legal concebe a Educação, a Escola do Campo e Avaliação enquanto espaços-tempos específicos e diferenciados, centrados no viés da inclusão, no trato das diferenças e referenciados em seus sujeitos e territórios.

Palavras-chave: Educação, Escola do Campo, Avaliação, dispositivos legais, Estudos Pós-coloniais.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento, vinculada a Linha de Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e faz parte do Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. Este estudo versa sobre as expectativas da comunidade camponesa para as Escolas e Turmas Multisseriadas do Campo e suas relações com o Currículo Escolar.

¹ Mestrando do Curso de Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste- UFPE/CAA, isaiassilva@hotmail.com

Neste texto, estabelecemos interlocuções entre Educação, Escola do Campo e Avaliação, centrados no processo lutas por direitos, no contexto das políticas públicas que podem ser “entendidas como respostas do Estado a demandas sociais de interesse da coletividade” (FARIAS, 2003, p. 75). Assim, evidenciamos que a força dos Movimentos Sociais do Campo na luta coletiva por políticas públicas que garantam seus direitos é a mola motriz para sua elaboração e implementação no contexto social.

Nesse sentido, a partir de reflexões sobre as políticas públicas para Educação do Campo, este trabalho apresenta o seguinte questionamento: qual(is) a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do campo e Avaliação presentes nos dispositivos legais da Educação do Campo? Como objetivo geral, temos: compreender a(as) concepção(ões) de Educação e de Escola do campo presentes nos dispositivos legais da Educação do Campo; e como objetivos específicos: a) identificar e caracterizar a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do campo e Avaliação presentes nos dispositivos legais da Educação do Campo; e b) analisar a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do campo e Avaliação presentes nos dispositivos legais da Educação do Campo.

A lente teórica utilizada fundamenta-se nos Estudos Pós-coloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008; WASLH, 2008), por compreendermos que esses Estudos emergem das lutas dos povos que foram/são historicamente silenciados e subjugados pela Modernidade/Colonialidade. Esta perspectiva nos possibilita evidenciar a necessidade de dispositivos legais que tratem a Educação, Escola do campo e os Processos Avaliativos de forma específica e diferenciada. Nesse sentido, pontuamos o protagonismo do Movimento Social do Campo frente ao cenário educativo que se articula a nível nacional, reivindicando uma Educação do Campo que contemple as especificidades dos povos do campo. Essas lutas e enfrentamentos também são gestados na constituição dos mecanismos legais vigentes. Pois compreendemos que no

decorrer da construção das práticas e do ideário da Educação do Campo, esse movimento conquista importantes marcos legais que contribuem para o fortalecimento das lutas pela democratização do direito à educação dos sujeitos camponeses (MOLINA, 2012, p. 451).

É nesse contexto de tensões e lutas que os sujeitos e os territórios camponeses vão conquistando sua visibilidade e a oportunidade de se dizer, frente a uma perspectiva urbanocêntrica (SILVA, 2014), em que as concepções de educação, de escola e de avaliação têm como referência o território urbano. Assim, compreender o território camponês como espaço-tempo material e imaterial epistêmico (FERNANDES, 2004) é romper a cosmovisão

construída sobre esse território, como inferior, atrasado, sem epistemologias válidas. Os movimentos sociais que lutam por uma Educação do/no Campo, em que os seus sujeitos sejam protagonistas de suas histórias e tenham seus saberes reconhecidos, evidenciam a importância das(os) professoras(es) que atuem no campo “sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra” (MOLINA; FREITAS, 2011, p.28).

Nesse sentido, os Movimentos Sociais do Campo, ao reivindicarem uma legislação própria para Educação e Escola que tenha a concepção de Campo enquanto um

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...] (FERNANDES, 2004, p. 137).

Assim, o movimento de luta e resistência dos povos do campo é fundante para que possam cada vez mais se afirmar no cenário nacional enquanto sujeitos de direitos. Desse modo, refletirmos sobre a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do Campo e Avaliação, presente nos dispositivos legais da Educação do Campo, nos possibilitam termos olhares outros na formação identitária dos povos do campo e de seus territórios.

Diante do exposto e a título de organização, o artigo encontra-se subdividido nas seguintes seções: a) Lentes Teóricas; b) Metodologia; c) Resultados e Discussão; d) Considerações Finais e, e) Referências.

LENTEs TEÓRICAS:

As lentes teóricas que alicerçam essa pesquisa constituem-se a partir a Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais enfocando os conceitos de Colonialização/Colonialismo, Racialização, Racionalização, Colonialidade e seus eixos: Poder, Saber, Ser e Natureza (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2008), estabelecendo uma relação com as categorias: Educação, Escola do Campo (ARROYO 2010; CALDART, 2012; SILVA; 2014; MUNARIM, 2008; SILVA, TORRES, LEMOS, 2012) e Avaliação (HOFFMANN, 2009a, 2009b, LUCKESI, 2003; MÉNDEZ, 2002).

A referente Abordagem Teórica apresenta contribuições no processo que visa romper o silenciamento e visibilizar aos povos que tiveram suas culturas e identidades negadas. Nesse

sentido, esses Estudos nascem e se fortalecem mediante aos Movimentos Sociais da América Latina, formados em especial pelos Indígenas, Negros, Feministas e Campesinos, que foram/são subalternizados pelo processo do Colonialismo e da Colonialidade.

Assim, apoiamo-nos nesta perspectiva que possibilita aos povos subjugados se dizerem, rompendo a visão eurocêntrica, pois “questionam a naturalidade imposta dos lócus e dos sujeitos eurocêtricos enquanto posição de enunciação, como também contestam a geopolítica do conhecimento e a geopolítica do conhecimento moderna” (SILVA, 2014, p. 205).

Pautado na lógica da Colonização/ Colonialismo que ocorre por meio da invasão da Abya Yala², dois processos históricos associaram-se para construir e implementar uma nova ordem de poder, são eles, a Racialização e a Racionalização que juntos servem de estratégias para instituir os povos superiores e produtores das epistemologias válidas- o europeu, sobre os povos inferiores, incapazes de produzir saberes- o não europeu.

O processo de Racialização se forja na construção da ideia de raça, como construção mental e social. Pautado em elementos biológicos se constrói o novo padrão mundial de poder, que se institui o modelo de sujeito superior, apresentando as seguintes características; homem, heterossexual, europeu, branco, cristão e urbano. Todos os demais sujeitos que não atendam esses elementos são hierarquizados e classificados como sujeitos inferiores (QUIJANO, 2005).

Nessa lógica, os povos localizados nos territórios campesinos são considerados inferiores, por não pertencerem ao território urbano, lócus do avanço, da produção do conhecimento. Nesse sentido, não se faz necessário pensar em um processo educativo, que evidencia a necessidade de pensarmos a Educação, a Escola e a Avaliação dos/nos territórios campesinos levando em consideração sua realidade, já que os povos do campo nesta direção, ocupam o não-lugar e são os não-sujeitos. Assim, “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).

Atrelada diretamente a Racialização, o processo de Racionalização caminha nessa mesma perspectiva que para consolidar o novo padrão de poder, passa a determinar uma única epistemologia válida. Assim, os povos europeus passam a serem os únicos detentores e legitimadores dos conhecimentos. No contexto da Racialização, foram instituídos os territórios e sujeitos produtores de conhecimentos e dentro desta mesma orientação,

² Abya Yala é um dos nomes da América, utilizados pelos indígenas antes da invasão dos europeus. Abya Yala é da língua kuna e significa Terra madura, Terra viva ou Terra em florescimento (PORTO-GONÇALVES, 2009).

también, ya formalmente, *naturalizadas* las experiencias, identidades y relaciones históricas de la colonialidad y de la distribución geocultural del poder capitalista mundial. Ese modo de conocimiento fue, por su carácter y por su origen, eurocéntrico. Denominado *racional*, fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de *la modernidad* (QUIJANO, 2007,p.343).

O território campesino e seus sujeitos não são considerados como referências nem sujeitos produtores de epistemologias válidas (CALDART, 2012) e quando estes chegam a ter acesso à escola se depara a uma realidade distinta a sua, por ter como referência a cultura urbana. No entanto, evidenciando as várias formas que as dominações vão se configurado, destacamos que o Colonialismo não acabou no momento que as colônias ficaram independentes de seus colonizadores, manifestando-se através da Colonialidade, quando hierarquiza, subalterniza e dita os valores tidos como únicos/ verdadeiros (europeu). Nesse sentido, Quijano (2005, p.342) concebe a Colonialidade como

uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetas, de la existencia social cotidiana y a escala societal.

Dessa maneira, o Colonialismo constituído pelos pilares da Racialização e Racionalização deixa como herança, a Colonialidade como processo de exploração e dominação que penetra na estrutura social na dimensão material, quando dita lugares e papéis que os sujeitos irão ocupar e na dimensão subjetiva ao legitimar comportamentos e epistemologias válidos. Para Quijano (2005) esse processo desdobra-se em três eixos: Poder, Saber, Ser e ampliando essa discussão Walsh (2008), pontua um quarto eixo a Colonialidade da Natureza.

O eixo da Colonialidade do Poder busca hierarquizar de forma racial os povos entre inferiores e superiores, “impondo ao camponês o modo de existir e manipulando as suas tomadas de decisão” (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012, p. 426), contexto esse que os povos do território urbano passam serem os superiores. Arelado a esta hierarquização, manifesta-se a Colonialidade do Saber, legitimando uma razão hegemônica, única e eurocêntrica de se produzir conhecimento. Nessa relação colonial, o único conhecimento válido é o produzido no território urbano e o território campesino não-válido. Nessa lógica, nos é possível enxergar a educação, a escola e os processos avaliativos na perspectiva classificatória, à

medida que “se resume unicamente a dar notas, fazer provas e registrar as notas, fazendo um ‘julgamento de valor’ dos resultados alcançados” (HOFFMANN, 2009b, p.14).

No processo constante da Colonialidade do Poder e do Saber, constitui-se a do Ser, com a internalização da subalternidade do não europeu/superior/colonizador, tal dimensão consolida a condição dos povos camponeses como sujeitos inferiores, não epistêmicos, o não-urbano, a não-referência para pensar a Educação, a Escola e os Processos Avaliativos. Nessa abordagem, Walsh (2008) ao discutir a Colonialidade da Natureza, anuncia uma nova dimensão que coloca em evidência a divisão binária entre o homem e a natureza, no contexto que o homem concebe os elementos naturais meramente como fonte de exploração, alicerçada a concepção mercantilista, oriunda do capitalismo, contribuindo assim para o desenvolvimento do território do agronegócio.

Nesse viés, pontuamos que por intermédio da Colonialidade, a Educação do Campo foi sendo silenciada, e quando é abordada se configura na perspectiva de uma educação assistencialista, higienizadora (ARROYO, 2010). Assim, a Educação do Campo, no que constituem, por exemplo, a escola e os processos avaliativos, passam a serem pensados e vividos tendo como referência o território urbano. Nessa lógica, inserisse a perspectiva da avaliação tradicional, que segundo Luckesi (2003, p.16) “tem a função de exame, pois valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização; a verificação dos resultados se dá através de provas orais ou escritas, nos quais, os alunos devem reproduzir exatamente aquilo que lhe foi ensinado”. Essa compreensão de avaliação nega os saberes e as formas outras de aprender e ensinar dos sujeitos e os coloca enquanto meros receptores e reprodutores.

No entanto, na contramão da Colonialidade, os povos que foram historicamente silenciados, lutam e resistem a esse processo de dominação por intermédio da Decolonialidade. Mignolo (2008, p. 304) ao refletir sobre opções descoloniais, nos possibilita compreender que “descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, elege um exterior a fim de assegurar sua interioridade”.

A tensão existente entre os povos que se autodenominam superiores e os que são considerados por esses como povos inferiores, resultam na construção da Diferença Colonial, que colocam em questão os valores culturais e as epistemologias que outrora foram sonhadas (MIGNOLO, 2008), e invalidadas pela cultura hegemônica. Assim, os Movimentos Sociais Camponeses constituem-se em quanto uma força impulsionadora, desse processo decolonial quando, por exemplo, reconhece a Educação do/no Campo como

prática social ainda em processo de constituição histórica [...] constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido (CALDART, 2012, p.261).

Desse modo, é possível compreender que a Educação do Campo é tecida no bojo da Decolonialidade configurando-se como um revide epistêmico desenvolvido pelos povos subjugados. Assim, a Avaliação assume a perspectiva formativa que “[...] é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender.” (MÉNDEZ, 2002, p.62). Assim, a luta dos Movimentos Sociais do Campo e de seus povos, na busca de políticas públicas reafirma a importância de seu coletivamente, na construção de suas identidades e de suas especificidades.

Na dimensão de uma educação, escola e avaliação que considere o protagonismo dos seus sujeitos é uma das bandeiras de lutas dos povos do campo, que advogam uma educação escolar campesina que considere suas especificidades. Desse modo, consideramos que

o processo de aprendizagem do aluno não segue percursos programados a priori pelo professor. É no cotidiano escolar que os alunos revelam tempos e condições necessárias ao processo. O tempo da avaliação é decorrente de suas demandas e estratégias de aprendizagem e não do curso das atividades inicialmente previstas pelos professores (HOFFMANN, 2009a, p. 41).

Nesse viés, a Avaliação da Aprendizagem passa a considerar o processo e não apenas os resultados, considerando assim às especificidades e às diferenças que constituem os(as) estudantes e professores(as). Esse processo avaliativo sustenta-se na relação dialógica entre sujeitos e o espaço-tempo que coexistem, com a finalidade de corroborar na formação humana dos sujeitos de forma crítica.

METODOLOGIA

A partir da abordagem qualitativa, nos aproximamos da Pesquisa Documental que segundo Oliveira (2007, p. 69) “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico”. Nesse sentido, evidenciamos que os dispositivos legais constituem-se enquanto um desses documentos passivos à análise.

No que se refere às fontes documentais dessa pesquisa, utilizamos: I) O Parecer CNE/CEB N° 36 de 4/12/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e II) A Resolução CEE/PE N° 02, DE 31 DE MARÇO DE 2009, que institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco.

Para tratar os dados utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977, VALA, 1999), por nos possibilitar acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto. De acordo com Vala (1999, p. 104)

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

A Análise do Conteúdo via Análise Temática, segundo Bardin (1977) ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. A primeira se materializa por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais da pesquisa (o Parecer CNE/CEB N. 36 de 4/12/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, focando a(as) concepção(ões) de Educação e de Escola do Campo e a Resolução CEE/PE N° 02, DE 31 DE MARÇO DE 2009, que institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco).

A segunda fase da Análise Temática corresponde à exploração do material (o Parecer CNE/CEB N. 36 de 4/12/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e A Resolução CEE/PE N° 02, DE 31 DE MARÇO DE 2009, que institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco) esse procedimento diz respeito à codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão, para inferirmos significados.

A terceira fase do procedimento da Análise Temática é o tratamento dos resultados e inferências. Esse procedimento trata da construção de uma rede de sentido e de significados em torno da temática em questão, que serão realizadas com base na abordagem teórico-

metodológica dos Estudos Pós-coloniais, levando em consideração o contexto que o referido marco normativo foi elaborado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca de atendermos nossos objetivos, nos debruçamos no Parecer CNE/CEB N. 36 de 4/12/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e na Resolução CEE/PE N° 02, DE 31 DE MARÇO DE 2009, que institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco. Nessa direção, intencionamos identificar, caracterizar e analisar a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do Campo e Avaliação.

Nesse sentido, consideramos que os dispositivos legais representam a força social, política e ideológica de um grupo social que reivindicam por direitos. Assim os povos do campo em suas especificidades, advogam por um conjunto de normatizações que garantam o seu direito de ser.

A partir dos dados coletados identificamos e caracterizamos que a Educação, a Escola do Campo, e a Avaliação nesses dispositivos legais assumem as seguintes concepções: **a) Educação e Escola do campo na perspectiva da inclusão; b) Educação e Escola do Campo específica e diferenciada; c) Educação e Escola do Campo para o exercício da cidadania; e d) Avaliação enquanto um sistema que respeita as especificidades dos povos do campo.**

Faz-se necessário pontuar que as referidas diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal, aqui em análise, teve como relatora a professora Edla de Araújo Lira Soares, e foi elaborada pela Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei n° 9131/95 e na Lei n° 9394/96 – LDB (PARECER CNE/CEB N. 36 de 4/12/2001) e as diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do

Estado de Pernambuco (RESOLUÇÃO CEE/PE Nº 02, DE 31 DE MARÇO DE 2009)³, foram instituídas pelo Presidente do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco.

A concepção de **Educação e Escola do campo na perspectiva da inclusão** é evidenciada quando as diretrizes evidenciam que

no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p.1).

Desse modo, consideramos que a Educação e Escola do Campo centrado no viés da inclusão, caminha na contramão da colonialidade (QUIJANO, 2005), pois reconhece que o campo e seus sujeitos são sujeitos de direitos e necessitam serem levados em consideração para pensar-viver seus processos educativos.

Atrelada a esta concepção, identificamos e caracterizamos a concepção de **Educação e Escola do Campo específica e diferenciada**, à medida que vão reconhecendo que os povos do campo são diversos, pois como evidencia o referido parecer aqui em análise, “[...] a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional” (BRASIL, 2001, p.18).

Assim, compreendemos que se faz necessário pensar em diretrizes curriculares que reconheçam essas diferenças. Pensar em uma Educação do/no campo é, sobretudo, considerar que o campo é um espaço-tempo dinâmico em constante formação e seus sujeitos têm o direito de construir seus processos educativos, centrados em suas especificidades. Essa concepção é também reafirmada no parágrafo único desse parecer, ao evidenciar que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência

³ Publicada no DOE em 14/07/2009, Homologada pela Portaria SE nº 5920 de 13/07/2009 página 13 e republicada no DOE em 25/09/2009, páginas 1, 2 e 3. (BRASIL, 2009).

e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001, p.22).

Nessa direção, a concepção de escola do campo, emerge no contexto de luta e resistência do Movimento da educação do Campo, na conquista de direitos. Molina e Sá (2012, p.326) pontuam que “[...] Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo”. Assim, a escola passa a assumir um papel importante na formação humana, política e identitária dos(as) estudantes, centrada em suas diferenças e especificidades.

A concepção de **Educação e Escola do Campo para o exercício da cidadania** esta evidenciada no artigo Art. 3º do referido parecer,

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.

Essa concepção considera que a Educação e Escola do Campo dentre suas funções necessitam formar o cidadão. Frente essa consideração, pontuamos que os povos do campo, foram/são sujeitos vítimas de violações de direitos que a todo o momento, advogam pelo direito de fala e pelo locus de enunciação em uma sociedade que centrada na colonialidade (QUIJANO, 2005; WALSH, 2008) foram sendo inferiorizados e negados. Assim, pontuamos que os povos do campo têm o direito a uma educação escolar que reconheçam seus saberes e territórios, enquanto epistemes válidas.

Nesse sentido, consideramos que a Educação do Campo é fruto de mobilizações dos povos do campo que se organizam em coletivos e advogam por políticas educacionais, que tomem “[...] posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, na afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas” (CALDART, 2008, p. 72), considerando assim as identidades de cada povo e os territórios campestres, para pensar suas ações políticas e pedagógicas.

No tocante a concepção de **Avaliação enquanto um sistema que respeita as especificidades dos povos do campo**, os dispositivos legais, em específico a Resolução

CEE/PE Nº 02, DE 31 DE MARÇO DE 2009, nos possibilita refletir os sobre os processos avaliativos, ao determinar em seu artigo 10, que

Os níveis de aprendizagem conferidos nas escolas multisseriadas, através do sistema de avaliação, deverão assegurar diretrizes que contribuam para atingir, respeitadas as especificidades da vida das comunidades para atingir padrões de qualidade definidos nacionalmente, respeitadas as especificidades da vida das comunidades (BRASIL, 2009).

Nessa direção, consideramos que os processos avaliativos ao consideraram as especificidades que constituem os povos do campo e seus territórios, colocam em questão formas outras para os processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, a Educação do Campo, em seus espaços escolares, passa constituir-se enquanto lócus de produção de conhecimentos referenciados nos seus sujeitos.

No contexto das escolas multisseriadas do campo, os processos avaliativos, necessitam considerar as peculiaridades que as constituem. Hage (2015, p.4) evidencia que a identidade das escolas multisseriadas centra-se na heterogeneidade, “ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de *unidocentes*”. Assim, pensar-viver uma proposta avaliativa centrada no paradigma da multissérie que transgrida o modelo seriado, constitui-se no diálogo e na participação dos sujeitos, em que seus discursos sejam validados.

Assim, é a partir da relação entre Educação, Escola do Campo e Avaliação que buscamos advogar em uma Educação do Campo (CALDART, 2012) específica e diferenciada, que leve em consideração as especificidades dos povos e territórios do campo, rompendo a lógica hegemônica que

trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o **modelo de educação básica** queira **impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos**, como se o **campo e sua cultura** pertencessem a um **passado a ser esquecido e superado**. [grifo nosso] (ARROYO, 2004, p. 72).

Desse modo, consideramos que a Educação do Campo inscreve-se no contexto de lutas dos povos do campo que historicamente foram/são inferiorizados, quando tiveram/têm seus saberes, culturas e identidades silenciados/negados. Assim, destacarmos a relevância de

reivindicarmos políticas públicas que assegurem propostas educacionais dialógicas e humanizadoras que se materializam nas escolas tomando como referência os/as discentes do campo e seus contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Consideramos que os dispositivos legais, a exemplo, do Parecer CNE/CEB N. 36 de 4/12/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, são documentos passivos a análise e a Resolução CEE/PE Nº 02, DE 31 DE MARÇO DE 2009, que institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco, são frutos dos processos de luta e resistência dos Movimentos Sociais Campesinos.

Desse modo, objetivando compreender a(as) concepção(ões) de Educação, Escola do Campo e Avaliação presentes nos dispositivos legais da Educação do campo, identificamos e caracterizamos, as seguintes concepções: **a) Educação e Escola do campo na perspectiva da inclusão; b) Educação e Escola do Campo específica e diferenciada; c) Educação e Escola do Campo para o exercício da cidadania; e d) Avaliação enquanto um sistema que respeita as especificidades dos povos do campo.**

A partir da análise dessas concepções, evidenciamos que a Educação do Campo vem se constituindo no cenário das políticas públicas enquanto espaço-tempo de tensão e discussões por direitos, onde os povos do campo estão advogando por propostas que se desenhem no cenário nacional, a partir de suas especificidades. A Educação e Escola do campo pensada de forma específica e diferenciada tencionam a colonialidade do poder, do ser, do saber (QUIJANO, 2005) e a da Natureza (WALSH, 2008) à medida que vai tomando como matriz referencial os povos e seus territórios para pensar-viver suas práticas curriculares.

No que se refere à Avaliação, consideramos que se configura enquanto um procedimento intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem, que perpassa as experiências no cenário educacional. Nesta direção, a escola constitui-se enquanto um espaço-tempo permeado de potencialidades, que a partir da lógica decolonial (QUIJANO, 2005) os sujeitos e seus territórios são referências para pensar e materializar suas práticas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli. Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. pp. 67-86.

_____. Educação do Campo: Movimentos Sociais e Formação Docente. **Revista Marco Social, Educação do Campo**, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz; Rio de Janeiro, RJ. v. 12, n. 12, jan. 2010, pp.12-15. Disponível em: http://www.marcosocial.com.br/sites/default/files/revista_marco_social_12.pdf

Acesso em: 25 Fev. 2019

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BRASIL, CNE/CEB Parecer Nº. 36 de 4 de 12 de 2001. Propõe a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp.257-265.

_____. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice (Org.). Educação do campo: Campo-políticas públicas-educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

FARIAS, Maria Eliane Menezes de. Políticas Públicas e Controle Social. **Boletim científico**, ESMPU, a. 2, n. 7, abr./jun., Brasília, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 133-145.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009a.

_____. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2009b.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto a afirmação da escola pública do campo e da cidade. **Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade**. 1ed.: 2015, v. , p. 1-12.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, 2008, pp. 287-324.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete Caldart *et al.* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012, pp.451-457.

_____; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp.326-333.

_____; FREITAS, Helana Célia de Abreu (org). **Educação do Campo em Aberto**, Brasília, v. 24, abr. n. 85, 2011, pp. 1-177.

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

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala –tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, nº 20. 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (org). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro. 2005.

_____.Colonialidad del Poder y Clasificación Social. CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

SILVA, Janssen Felipe da; TORRES, Denise Xavier; LEMOS, Girleide Torres. Educação do Campo: a luta dos Movimentos Sociais Camponeses por uma Educação Escolar Específica e Diferenciada. **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**, Dossiê: Educação e Interculturalidade, Chapecó, SC: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, v. 14, n. 28, jan./jun.2012.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da Educação na Perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. IN: MARTINS, Paulo Henrique *et.al.* **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2014. Disponível em: <http://estudiosociologicos.org/portal/guia-sobre-post-desarrollo-y-nuevos-horizontes-utopicos>. Acesso em 28 Fev. 2019.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.) **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Revista Tábula Rasa**, Bogotá, Colômbia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; n. 9, jul./dez. 2008 Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>. Acesso em: 10 fev. 2019.