



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANYELLE MOURA DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NO
CONTEXTO DAS ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS:
CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS**

Feira de Santana - BA

2022

DANYELLE MOURA DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NO
CONTEXTO DAS ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS:
CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Feira de Santana – BA

2022

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

S233a Santos, Danyelle Moura dos
Avaliação da aprendizagem escolar no contexto das
escolas/classes multisseriadas: contribuições freireanas. –,2022.
146.: il.

Orientadora: Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
Dissertação(mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação , 2022.

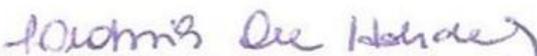
1. Avaliação da aprendizagem escolar. 2. Pedagogia freiriana. 3.
Aprendizagem escolar - Multisséries. I. Cavalcante, Ludmila Oliveira
Holanda, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III.
Título.

CDU: 371.26

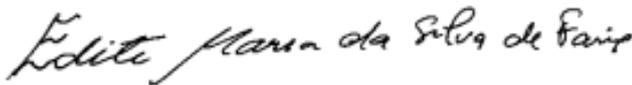
DANYELLE MOURA DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NO CONTEXTO DAS
ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS: CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas Educacionais, Movimentos Sociais e Processos de Educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.



Prof^ª. Dr^ª. Ludmila Holanda Oliveira Cavalcante - (UEFS)
Orientadora – UEFS



Prof^ª. Dr^ª. Edite Maria da Silva de Faria – (UNEB)
Primeira Examinadora - UNEB



Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva – (UEFS)
Segundo Examinador – UEFS

Feira de Santana, 07 de julho de 2022.

Resultado: APROVADO

Dedico este trabalho a minha família, especialmente a minha mãe que me apoiou e incentivou a realizá-lo. À minha orientadora que me auxiliou em todo o processo, agradeço a orientação, a paciência e o incentivo. Por fim, dedico a todos que lutam por uma Educação do Campo digna e de qualidade, sobretudo, dedico aos educadores/as e aos/as estudantes das escolas/classes multisseriadas.

AGRADECIMENTOS

É com imenso contentamento e euforia que escrevo esses agradecimentos, e rememoro momentos especiais que vivi durante a pós-graduação, mesmo com alguns percalços durante a trajetória consegui superar e realizar esta dissertação. Agradeço, especialmente:

À Deus, primeiramente, que me sustentou nessa árdua jornada, por ter permitido realizar um grande sonho.

Aos meus pais, à minha mãe principalmente que nunca soltou a minha mão, e me apoiou durante toda a trajetória. Foi a minha força motriz para que eu enfrentasse a tão concorrida seleção do Mestrado, dando sempre apoio incondicional em meus objetivos e metas. Agradeço pelo acompanhamento em toda a minha vida estudantil. Esta vitória é nossa, mainha!

À minha avó, Maria Moura (in memoriam), que faleceu em 2020 e estava orgulhosa em ver a neta na pós-graduação. Dedico esta pesquisa também a ela que foi trabalhadora do campo durante toda a sua vida e tinha muito amor pela zona rural, esta pesquisa é nossa, vó!

Às políticas públicas que foram concebidas graças às lutas dos movimentos sociais para que eu e outras pessoas tivéssemos a oportunidade de ocupar esses espaços, que antes nunca foi ocupado por nenhum membro da minha família.

À UEFS tenho imensa gratidão por estudar em uma Universidade pública, laica, gratuita e de qualidade. Desde 2015 quando adentrei na graduação em Licenciatura em Pedagogia faço parte desta instituição e com certeza mudou a minha vida, para além do âmbito profissional, mas também no pessoal, agindo também em minha formação humana.

À minha prezada e querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Ludmila Cavalcante, pelas orientações, apoio e contribuições neste estudo. Gratidão por ter acreditado em mim e na relevância desta pesquisa.

Aos docentes, Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva e Prof^a. Dr^a. Edite Maria da Silva de Faria, por terem aceitado avaliar esta pesquisa e pelas preciosas contribuições desde o exame de qualificação. Foi uma honra indescritível tê-los presentes na banca.

Aos/as docentes e aos/as colegas do Mestrado em Educação da UEFS, pelo acolhimento, ensinamentos, e contribuições a minha formação.

À FAPESB, agência de fomento que custeou os meus estudos.

Por fim, sou grata a todos que de alguma forma, direta ou indiretamente, participaram da realização desse sonho.

RESUMO

Mediante uma pesquisa de cunho qualitativo pautada na Teoria Social Crítica (TONET, 2012), o objetivo geral desta pesquisa é analisar as contribuições da educação freireana para o debate da avaliação da aprendizagem escolar em contextos de multisseriação. Buscou-se a relação dos estudos freireanos com a perspectiva da avaliação da aprendizagem, tendo em vista os princípios teórico metodológicos de sua obra que são fundamentais para estudar a avaliação em contextos de escolas multisseriadas do campo. As obras escolhidas para aprofundar as discussões freireanas e fundamentar este estudo foram: *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (1986), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), e *Pedagogia da Autonomia* (1996), estas obras foram escolhidas, pois, a avaliação faz parte do debate educacional, visto que, entra em oposição as desigualdades e opressões da sociedade, na qual docentes também são percebidos como sujeitos oprimidos/as. Diversos são os desafios que os/as docentes enfrentam quando atuam em escolas/classes multisseriadas, como por exemplo, a falta de uma formação adequada, a escassez de recursos didáticos apropriados, as infraestruturas institucionais precarizadas e um currículo de cunho “urbanocêntrico” distanciado das realidades escolares, culturais, políticas e sociais, estes são alguns dos aspectos que tem dificultado um trabalho educacional satisfatório nestas escolas. As escolas e classes multisseriadas têm as suas especificidades marcadas principalmente pela heterogeneidade de ritmos e tempos que devem ser levados em consideração para a promoção de uma avaliação da aprendizagem escolar que vai além da seleção, exclusão e classificação quantitativa de educandos. A avaliação da aprendizagem escolar realizada em escolas/classes multisseriadas do campo carece de conhecimento em torno das peculiaridades dos/das estudantes para orientação e reorganização das práticas dos/das educadores/as visando a melhoria do processo educativo. A pesquisa referenda-se no campo de estudo da Educação do Campo pautado na Teoria Social Crítica e tem como categorias de análise: Avaliação da aprendizagem escolar, Escolas/classes multisseriadas e Contribuições Freireanas. A pesquisa é qualitativa e de cunho bibliográfico.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem Escolar. Escolas/classes Multisseriadas. Pedagogia freireana.

ABSTRACT

By the means of a qualitative research based upon Critical Social Theory (TONET, 2012) this research has primary objective to analyze the freireana education contributions to the learning evaluation debate on multigrade class context. The relation between the freireanos studies and the learning evaluation perspective was looked after, since the methodological theoretical principles of his work are fundamental to study the evaluation in multigraded rural schools contexts. The writing productions selected to focus on the freireanas discussions and substantiate this essay are: Pedagogy of the Oppressed (1968), Fear and Daring: The Teacher's Daily Life (1986), Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed (1992), and Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage (1996), these writing productions were chosen by cause of the evaluation is part of educacional debate, since there are the inequality opositon and social oppressions, in which one the docent is also seen as an oppressed subject. Many are the challenges faced by the teachers when teaching in multigrade classes/schools, as for example, the lack of adequate training, the scarcity of appropriate teaching resources, precarious institutional infrastructures and a school curriculum replete of "urbanization" that is further of the schools realities. Cultures, politics and socials, these are some of the aspects that has impaired satisfactory educational work in these schools. The multigrade schools and classes have as their characteristics, specially, rhythms' heterogeneity and the times that should be taken into account for the promotion of an assessment of school evaluation that it is beyond selection, exclusion and learners quantitative classification. The school learning evaluation realised in rural shcools/classes multigrade is in need of knowledge on the students characteristics for the orientation and reorganization of the educators practice aiming to improve the educative process. The research is based on the field of study of Rural Education based on Critical Social Theory and it has as categories of analysis: School learning evaluation, Schools/classes multigrade and Freireanas Contributions. The research is qualitative and bibliographic in nature.

Key words: School learning evaluation. Schools/classes multigraded. Freireana pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SESI - Serviço Social da Indústria

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR E O DIÁLOGO COM PAULO FREIRE	26
1.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOB O LEGADO DE PAULO FREIRE	26
1.1.1 REFLEXÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR E A MULTISSÉRIE	65
2 MULTISSÉRIE COMO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR NO BRASIL	83
2.1 ORIGEM DAS ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIIDAS NO CAMPO BRASILEIRO	83
2.2 ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIIDAS EM TEMPOS DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	96
2.3 ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIIDAS, DESAFIOS PEDAGÓGICOS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM AS PESQUISAS (2002-2020)	104
3 CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS PARA AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIIDAS DO CAMPO: REFLEXÕES POSSÍVEIS	111
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	137

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se desenvolve no âmbito da Linha 1 “Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

O meu primeiro contato com o tema das escolas do campo foi na graduação em Licenciatura em Pedagogia na UEFS, mais especificamente durante a disciplina intitulada “Educação do Campo” no 7º semestre do curso, momento que despertou a curiosidade científica e política sobre o campo, na minha formação. O interesse pela temática da Avaliação da Aprendizagem, também surgiu durante a graduação, que resulta na monografia de final de curso com o tema “Avaliação na Educação Infantil: concepções e orientações políticas”¹.

Tenho uma relação de pertencimento com a temática do campo, visto que, meus avôs e avós paternos e maternos eram agricultores e sempre viveram no campo, na zona rural do município de Amélia Rodrigues - BA e trabalhavam no campo para conseguir a sua subsistência e dos seus filhos. Meus pais viveram e trabalharam na zona rural até a vida adulta e quando se casaram, foram submetidos ao “êxodo rural”, que sob a perspectiva de alcançar melhores condições de vida e trabalho, mudaram-se para o município de Feira de Santana - BA nos anos 90. Na lógica do “êxodo rural”, minha família acreditava que o campo não oferecia oportunidades de trabalho e renda, e também de um futuro melhor para quando tivessem filhos, então com este pensamento vieram morar no centro do município de Feira de Santana – BA.

O campo foi fundamental para a minha família desde a sua origem, e para mim até então, era o lugar das boas memórias de férias na infância. Agora na vida adulta e após adentrar na universidade pública, estudar o campo no papel de pesquisadora tornou-se um marco pessoal, que muda de forma definitiva a relação que estabeleço com minha família e sua história na sociedade pautada pela desigualdade social. Podemos estabelecer conexões com o prefácio do livro “A Questão Política da Educação Popular” de Brandão (1980) que nos faz refletir a respeito da educação que é oferecida às classes populares, e como a educação ganha variados sentidos, como por exemplo, para as classes populares a educação é atrelada ao trabalho. A educação vai além do espaço escolar, ela acontece nos mais variados espaços, como no trabalho, na família, nas igrejas, na luta pela sobrevivência. O texto traz que a educação que é oferecida

¹ Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso: Prof^a Dr^a Syomara Assuite Trindade, 2019.

² Durante a seção introdutória deste texto escolhi empregar a escrita na primeira pessoa do singular, por descrever minhas implicações pessoais e acadêmicas com o objeto de pesquisa. Em outras seções do texto, utilizarei a primeira pessoa do plural.

para a população mais pobre é muitas vezes desqualificada em comparação com a da zona urbana, e nós como educadores/as precisamos estar atentos/as aos condicionantes sociais que afetam as classes menos favorecidas para questionar com os/as estudantes.

Sou fruto da escola pública e mesmo com poucos recursos financeiros sou a primeira da família a fazer uma graduação e a cursar uma Pós-graduação *stricto sensu*. O reconhecimento deste lugar na sociedade ajuda-me a compreender as conexões da história da minha família, com a história dos sujeitos do campo na trajetória do acesso (ou falta dele) e o direito a uma educação pública de qualidade. Esta pesquisa, portanto, tem também o desejo de contribuir para fortalecer esse território de lutas e de resistência nas pesquisas acadêmicas.

Ressalto que a educação foi historicamente negada a população mais pobre, e no que diz respeito a população rural, a negação ocorreu devido à falta de oportunidades para o acesso e permanência a escola, tanto que segundo o censo escolar de 2017, o número de anos que a população rural passa na escola é inferior ao da população urbana. Desse modo, com a constante negação do direito à educação que os movimentos populares do campo se organizaram para reivindicar uma educação de qualidade e para denunciar as precariedades e o descaso que as escolas do campo sofriam.

Ao adentrar no PGGE da UEFS em 2020 com a proposta de pesquisa que busca a conexão entre a Avaliação da Aprendizagem Escolar e as Escolas/classes multisseriadas decidi estudar as contribuições freireanas para o debate da avaliação da aprendizagem escolar em contextos de escolas/classes multisseriadas do campo.

Inicialmente o meu projeto de pesquisa tinha o intuito de ir a campo visitar as classes multisseriadas e conhecê-las na prática, porém, devido a Pandemia decorrente do vírus da COVID-19, que começou no Brasil em março de 2020 e perdura até o momento da escrita que é abril de 2022, fiquei impossibilitada de fazer as visitas e optamos por fazer modificações para adequar a pesquisa ao cenário atual. Em discussões de atividade de orientação, decidimos por uma pesquisa de cunho bibliográfico, tendo em vista a impossibilidade de uma pesquisa de campo que adentrasse os espaços institucionais como inicialmente pensado.

De acordo com Moreira e Soares (2021), a Pandemia acentuou ainda mais as dificuldades e as desigualdades sociais dos estudantes do campo, pois, conseguir manter os vínculos entre professores/as e alunos/as durante o ensino remoto emergencial ficou ainda mais difícil. O acesso escasso à internet e as dificuldades para entrega e retirada de atividades impressas dificulta ainda mais os estudos em tempos de distanciamento social, visto que, muitas vezes os/as estudantes moram distante das instituições escolares. Os autores ressaltam que os/as professores/as destacam que a maior dificuldade dos/as estudantes para o acesso às atividades

é o fato de não possuírem internet em suas residências. Sendo assim, mais uma vez observamos como os direitos são negados aos/às estudantes do campo, pois, os recursos e materiais necessários para o ensino e a aprendizagem não são ofertados com a mesma possibilidade de alcance.

Assim, devemos refletir sobre a suposta efetividade ou qualidade do ensino remoto que é oferecido aos povos do campo em um sistema capitalista que rege as relações sociais que se sustenta na negação de direitos. Faz-se necessário problematizar acerca dos condicionantes sociais, visto que, torna-se limitante ter vínculos com estudantes do campo que não tem acesso às tecnologias digitais, associado a outros fatores estruturais que dificultam a garantia de uma educação do campo com qualidade (MOREIRA; SOARES, 2021). Durante esta pandemia, muitos foram os desafios político pedagógicos, os processos avaliativos também se modificaram, dado que, os/as docentes muitas vezes tiveram muitas dificuldades em acompanhar os estudos e desenvolvimento dos/as seus/suas alunos/as.

A educação é direito de todos e dever do Estado, sendo assim, todos os cidadãos têm direito a uma educação de qualidade e no campo não deveria ser diferente, a escola do campo sofre com a precarização e convive com as ameaças de fechamento de escolas. Os povos camponeses ainda carregam o estereótipo de que as pessoas que moram na zona rural são “inferiores” e “atrasadas” e que não é necessária muita escolarização para trabalhar no campo (CALDART, 2008). A luta dos povos do campo e dos movimentos sociais populares por uma educação próxima a sua residência que leve em consideração as suas raízes, culturas, sentires e dizeres, precisa ser atendida, e as vozes vibrantes desses povos precisa ser ouvida.

As escolas/classes multisseriadas são predominantes na zona rural e são compostas por estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idades, em uma mesma sala de aula sob a responsabilidade de um único/a professor/a. Hage (2011) afirma que as escolas multisseriadas antecedem o debate da Educação do Campo (enquanto política pública e prática pedagógica). Embora a multisseriação seja uma realidade presente nas escolas brasileiras localizadas no campo, dificilmente encontramos políticas públicas educacionais para a melhoria das condições de trabalho nas instituições de formato multisseriado (HAGE, 2014).

No campo brasileiro predomina a dicotomia entre o agronegócio e o campesinato, em que o primeiro é composto pelos grandes proprietários de terras e o segundo pelos pequenos agricultores. Essas contradições podem ser observadas pela ótica capitalista que é pautada na luta de classes que busca apenas o lucro e a exploração. Também é necessário ressaltar que a educação oferecida para a população camponesa era denominada Educação Rural, em que, dentro de uma perspectiva hegemônica, valorizava a cidade e desqualificava o campo e o local

de vida daquela população, sendo o campo visto como inferior à cidade. Nesse sentido, os movimentos sociais foram cruciais e trouxeram à tona a necessidade de uma educação que valorizasse o campo e os sujeitos que lá residem, dessa forma, surgiu a nova “nomenclatura”, Educação do Campo, posto que, o termo vai além de uma mera nomenclatura mas diz respeito a uma concepção de educação que tem como fundamento o reconhecimento dos povos camponeses como sujeitos no processo educacional e protagonistas da sua própria identidade, desse modo, a educação oferecida a esses povos deve ser específica e voltada para o seu espaço cultural (CALDART, 2008).

Apesar de ser uma instituição secular, que remonta ao início da escolarização no Brasil, a concepção de escola rural ganha força no século XX e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se de uma concepção que surge das contradições da luta social e das práticas de educação dos/das trabalhadores/as do e no campo (CALDART, 2008).

De acordo com Jesus e Bezerra (2013, p. 242) “os conflitos no campo se fazem presentes e os números ainda assustam, a violência tem se concretizado no âmbito das organizações dos trabalhadores, no sentido de desarticulá-las”. Dessa forma, um fator responsável pelo aumento do contingente na luta pela terra e, pela multiplicação dos sujeitos atuantes em movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é a expansão do capital no campo, pois, a tecnologia atrelada a agricultura favoreceu a exploração da mão de obra e consequentemente o aumento do desemprego. Sendo assim, é através da luta pela dignidade do homem do campo que as articulações dos movimentos sociais ocorrem (JESUS; BEZERRA, 2013). Vale ressaltar que com a gestão do Governo Lula a partir do ano 2003, houve uma maior sensibilidade às pautas destinadas à educação, principalmente na tentativa de ampliar as políticas públicas destinadas às populações camponesas.

Após o fim da Ditadura Militar no Brasil em 1985, ocorreu a redemocratização do país e apenas em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, considerada um marco histórico para a educação brasileira, a educação é garantida em seu Art. 6º como um direito social, que a caracteriza como uma liberdade presente no Estado democrático de direito e como um fundamento para o exercício da cidadania.

O Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 66) salienta que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Bem como, preconiza em seu Art. 206, no inciso

I o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Dessa maneira, a educação é direito de todos/as e dever do Estado, tal direito diz respeito, também, às pessoas que habitam no campo, no contexto deste direito fundamental no meio rural, a educação do campo se constituiu como uma expressão de luta e resistência para a construção da emancipação dos sujeitos camponeses em oposição às condições de opressão.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro reconhece aos povos camponeses o direito à educação. A defesa e efetivação de uma educação articulada com os conhecimentos historicamente construídos para os povos do campo necessitam de uma formação singularizada para os/as docentes, assim, é possível dizer que existe a necessidade urgente de uma educação de qualidade visando à ampliação das suas conquistas legais de forma que diminuam as distâncias entre o que diz a lei e a sua efetivação.

Na segunda metade da década de 1990 entra em vigor no Brasil a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no Art. 28 prescreve que a educação básica oferecida para a população rural deve sofrer adaptações e ajustes às características da vida rural e de cada região. Estas adaptações dar-se-ão nos seus currículos e metodologias, os ajustes nos sistemas de ensino englobam:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p.11)

A LDB (BRASIL, 1996) preconiza a necessidade de uma organização escolar própria, respeitando uma adequação que vai da carga horária dos dias letivos, aos fatores climáticos do trabalho (plantio, colheita) no campo. O Art. 28 da LDB (BRASIL, 1996) ratifica que os sujeitos do campo têm as suas peculiaridades e o direito de ter uma educação que valorize e contribua para a preservação das suas especificidades históricas, culturais, econômicas e religiosas.

De acordo com Munarim (2008) o debate da educação do campo ganha destaque no final do século XX com o Movimento de Articulação por uma Educação do Campo, nesse sentido a reivindicação por uma educação de qualidade para os povos do campo ganhou notoriedade, sendo apoiada pelo I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA no final da década de 90. Além da luta pela terra, a mobilização ratificava a necessidade do acesso dos povos do campo a uma educação de qualidade, em todas as etapas da educação básica e também no ensino superior.

Segundo Caldart (2008), o Movimento de Articulação por uma Educação do Campo colocou em evidência a luta dos povos camponeses por políticas públicas que garantissem o direito à educação que fosse *no e do* campo. Sendo assim, muitos embates ocorreram para que houvesse o direito efetivo à educação de qualidade e não apenas como uma mera burocracia.

De acordo com Souza, Santos e Mutim (2021) a formação para o trabalho não deve ser entendida como uma instrumentação para uma prática específica, mas, compreende a apreensão dos princípios científicos que envolvem o processo geral de produção e a análise crítica de como se constituem as relações sociais de produção em determinado projeto de sociedade e qual o papel do/a trabalhador/a nesse processo, inclusive, para a ação transformadora. Isto posto, a práxis produtiva para trabalhadores e trabalhadoras da economia popular e solidária e/ou da agricultura familiar camponesa não podem ser somente técnicas, mas a ação-reflexão deve buscar soluções para os seus problemas locais ou respostas técnico-políticas, sejam elas provisórias ou não. Paulo Freire é uma grande inspiração na perspectiva de uma pedagogia transformadora, solidária e politizadora.

Paulo Freire é o patrono da educação brasileira e é um dos brasileiros mais célebres e um dos filósofos do século XX mais lidos no mundo. Freire em suas obras dialoga acerca de dois tipos de educação, a opressora e a libertadora. Ele foi um pensador libertário que buscou uma efetiva prática que enriquecesse tanto os/as estudantes quanto os/as professores/as. Sua pedagogia tem como centro a dialogicidade entre os/as protagonistas da sala de aula que são os/as educandos/as e o/a educador/a, sem uma relação de hierarquia, mas, com amor, respeito, diálogo e escuta entre ambas as partes, sendo que, o próprio autor desvela que não há mais saberes ou menos saberes, mas sim, vivências e saberes diferentes.

Para Freire (2019) a “pedagogia do oprimido” tem como intuito a reflexão dos oprimidos, o entendimento da opressão e as suas causas, e conseqüentemente o engajamento desses na luta pela libertação. Dessa forma, as lutas sociais em torno do debate da Educação do Campo têm relação com os princípios freireanos, seja por suas concepções e práticas, como pela busca de transformação e reinvenção do mundo, já inspiradas na Educação Popular.

A Educação Popular no Brasil surgiu como um movimento de transformação social na década de 60 que embasou e apoiou a constituição e o fortalecimento da Educação do Campo, que surgiu na década de 90 do mesmo século, como fruto de lutas por uma educação de qualidade que levasse em consideração as culturas, tradições e histórias das comunidades rurais brasileiras. A Educação do Campo possui suas raízes na Educação Popular formulada no Brasil, tendo Paulo Freire como uma referência importante.

A Educação do Campo utiliza instrumentos pedagógicos para fomentar a formação de sujeitos críticos para que proporcionem transformação na sociedade e em seu território, e ainda é preciso ressaltar que a Educação do Campo tem um processo de formação próprio, entre eles, o Pronera, o Pronacampo e o Procampo. De acordo com Cavalcante (2010) é notável que os movimentos sociais já alcançaram avanços significativos no que se refere a educação do/no campo, entretanto, muitos desses povos de luta não tiveram acesso à educação escolar, e até hoje lutam para que seus filhos tenham acesso. Os povos do campo têm direito a uma educação de qualidade e que colabore com a sua formação, desse modo, a educação do campo precisa ir além do viés pedagógico da sala de aula, mas ter uma intrínseca relação com o território rural (JESUS; BEZERRA, 2013).

Freire em seus escritos se expressa totalmente contrário à educação opressora, denominada por ele como educação “bancária”, em que o professor é o único detentor do saber e os/as alunos/as meros ouvintes, com o objetivo de ouvir, anotar e passar de ano, sem reflexão e diálogo entre ambas as partes. Freire defendia o papel do/a educador/a, não havendo uma hierarquia, visto que, colocava em situação de igualdade educador/a e educando/a, pois, ambos têm algo a ensinar e a aprender.

Na educação libertadora defendida por Freire, o/a professor/a é um/a mediador/a, e tanto os/as estudantes quanto professores/as aprendem e ensinam. Ele acreditava em uma educação autônoma, inclusiva, dialógica, criativa, crítica, reflexiva e libertadora, totalmente o oposto de uma educação bancária, excludente, padronizadora, domesticadora, competitiva e passiva.

Paulo Freire foi um teórico que deu visibilidade ao debate da educação com os/as oprimidos/as para que tomassem consciência das suas condições de vida e a partir disso lutar contra as amarras dos/as opressores/as. Freire contribuiu muito para a educação, e foi reconhecido em vários países, promoveu uma leitura de mundo que situa a educação no campo filosófico e político da conscientização, da emancipação, da luta pela transformação e pela superação da desigualdade. A resistência para Freire ocorre a partir da leitura do mundo e na ação política de intervir na mudança da sociedade.

Freire (1996, p. 25) salienta que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, desse modo, o autor salienta que educandos/as e educadoras/as aprendem juntos em uma relação horizontal.

A valorização da cultura e das vivências dos/as alunos/as é o ponto chave de algumas obras de Freire, a partir disso, ele foi referência na alfabetização e educação de jovens e adultos. O autor em suas obras expressou que o/a oprimido/a foi excluído/a pela hegemonia, e além de

oprimidos/as tiveram o seu direito de aprender negado por uma condição de exclusão social e educacional.

As reflexões freireanas nos possibilitam pensar acerca do que temos problematizado e feito na Educação do Campo, e analisar o que podemos fazer para melhorar a relação entre trabalho e educação, principalmente nos territórios rurais, territórios camponeses e periferias dos centros urbanos. Souza, Santos e Mutim (2021) ressaltam que os/as educadores/as precisam estar atentos/as ao projeto político educativo dessas escolas, para poder associar as suas práticas formativas. Tais autores ainda salientam que o fazer científico e a produção do conhecimento precisam ser sensíveis às necessidades das classes populares e aos problemas enfrentados pela comunidade local, buscando a relação dialética entre teoria e prática, reflexão e ação. Desse modo, a educação não pode ser dissociada da vida dos/as estudantes das escolas do campo, mas, deve formar para o mundo do trabalho e para a vida.

De acordo com Libâneo (1994), a avaliação da aprendizagem escolar serve para a melhoria do processo educativo, além de fornecer informações acerca da aprendizagem dos/as estudantes, para que o/a docente tome posição, modificando o que for necessário. A função da avaliação da aprendizagem deve ser primeiramente para melhorar o trabalho educativo, além de servir para acompanhar a evolução e aprendizagem dos/as estudantes. De acordo com Libâneo (1994) a avaliação da aprendizagem, por vezes, acaba sendo considerada menos importante diante dos desafios enfrentados pelos/as docentes em turmas marcadas pela heterogeneidade das escolas/classes multisseriadas. Sendo assim, é uma etapa crucial para a ação pedagógica, sendo basilar para criar condições de melhoria do ensino e aprendizagem.

A avaliação realizará seu papel de contribuir para o aperfeiçoamento e desenvolvimento do/a aluno/a e não como um julgamento final, como bem define Hoffmann (1996). Dessa forma, o avaliar irá exercer a função de contribuir como um fator a mais no processo de aprendizagem dos/as estudantes, e não como um medidor de desempenho. A avaliação não pode de maneira alguma ser um objeto de via única, ou seja, só o/a aluno/a sendo avaliado/a, mas, o/a professor/a, a escola, a equipe pedagógica, também devem se submeter a este processo, para que o avaliar não de torne um instrumento de poder e autoritarismo como comumente se aplica em muitos processos pedagógicos.

Em escolas/classes multisseriadas do campo é preciso ter um cuidado ainda maior para não excluir os/as estudantes ao avaliar, visto que, os saberes diversos devem ser valorizados e relacionados com a realidade da vida no campo, para que faça sentido para eles. Avaliar não deve ter a função de excluir, nem reduzir o sujeito a um número, mas, oportunizar a ele/a um conhecimento que lhe tenha sentido, que seja útil à sua vivência.

Na busca por uma reflexão em torno das categorias, escolas/classes multisseriadas e avaliação da aprendizagem escolar, pretendemos buscar nos estudos de Paulo Freire e em sua teoria educacional, as pistas relevantes para a análise dos desafios formativos dos sujeitos do campo. Muito se fala e propaga sobre as obras de Paulo Freire, nesta pesquisa, faremos a busca por interlocuções dos estudos freireanos na contribuição para uma discussão da avaliação da aprendizagem escolar em contextos tão desafiadores, como os das escolas/classes multisseriadas. De que forma os estudos da pedagogia de Paulo Freire contribuem para a avaliação da aprendizagem adequada aos contextos das multisséries?

Mediante uma pesquisa de cunho qualitativo pautada na Teoria Social Crítica (TONET, 2012), o objetivo geral desta pesquisa, portanto, é: analisar as contribuições da educação freireana para o debate da avaliação da aprendizagem escolar em contextos de multisseriação.

Para dar conta do objetivo desta pesquisa, trazemos como objetivos específicos: conhecer os elementos constitutivos da avaliação da aprendizagem escolar sob o olhar freireano; apresentar historicamente as escolas/classes multisseriadas no cenário da Educação do Campo no Brasil; refletir acerca das contribuições freireanas para as práticas avaliativas em escolas/classes multisseriadas do campo.

Aspectos teóricos metodológicos da pesquisa

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa que, segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2011, p. 21) trabalha “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Os referidos autores (2011, p. 79) ressaltam que “o foco da pesquisa qualitativa é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”, mas sem querer abranger a totalidade das falas e expressões. A pesquisa qualitativa surgiu no final do século XX, quando começou a se tornar um questionamento por parte dos cientistas a respeito da eficácia do método positivista para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, e é adversa ao modelo único de pesquisa para todas as ciências, pelo entendimento de que as ciências sociais apresentam características individuais que carecem de um método investigativo apropriado.

A pesquisa é de cunho bibliográfico, Marconi e Lakatos (1992) definem que é o levantamento da bibliografia já publicada em livros, revistas, entre outros. A sua finalidade é fazer que o/a pesquisador/s entre em contato direto com o material escrito sobre o assunto estudado, dando suporte ao cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de dados e informações. Desse modo, a pesquisa bibliográfica não é uma repetição das pesquisas já

existentes, ela propicia a base para que surjam novos temas e novas abordagens. Além de proporcionar o levantamento das pesquisas referentes ao tema, a pesquisa bibliográfica permite ainda o estudo mais avançado para nortear a pesquisa.

A revisão bibliográfica por vezes é confundida com a pesquisa bibliográfica, porém são distintas. A revisão é uma parte necessária em qualquer pesquisa, pois constitui-se na fundamentação teórica do tema que será pesquisado. Já a pesquisa bibliográfica busca trazer novas contribuições aos temas já existentes e faz-se necessário que seja realizada a partir de uma consistente revisão bibliográfica, ou seja, um levantamento do estado da arte do determinado tema pesquisado. Para Gil (2002, p. 44), pesquisa bibliográfica [...] “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica é baseada em estudos já existentes e apresenta novas contribuições.

Essa pesquisa será pautada na Teoria Social Crítica, que busca além da crítica, a possibilidade da transformação da realidade. As categorias de análise são: Escolas/classes multisseriadas, pautada nos autores: Caldart (2008), Hage (2011; 2014), Janata e Anhaia (2015), Lima (2015), Locks, Almeida e Pacheco (2013), Moura e Santos (2012), Munarim (2008; 2016), Souza (2012), Suess, Sobrinho e Bezerra (2014), Rodrigues et al. (2017). Avaliação da Aprendizagem Escolar, pautada nos autores: Libâneo (1994), Haydt (1995), Hoffmann (1996; 2001), Vasconcellos (1998; 2007), Melchior (1999), Fernandes e Freitas (2007), entre outros.

No que concerne o foco deste estudo, as contribuições freireanas, servirão de inspiração para pensar o quão próximos são estas temáticas que se cruzam, avaliação da aprendizagem, pedagogia freireana e educação do campo. Para adentrarmos nas contribuições freireanas a pesquisa se debruçará em escritos do autor criteriosamente selecionados: *Pedagogia do Oprimido* (1968); *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (1986); *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992); e *Pedagogia da Autonomia* (1996). Sabemos do extenso acervo do autor, mas foi necessário filtrar nas suas obras o que consideramos que poderiam nos ajudar na triangulação das categorias do estudo, tornando-o exequível para os prazos e período da pesquisa de mestrado acadêmico.

Segundo Tonet (2012, p. 2) o nascimento da Teoria Social Crítica inspirado nos estudos marxistas, é marcado por contradições, pois, é a partir da sociedade burguesa que os homens e mulheres começam a compreender-se como autores/as da sua própria história na perspectiva da compreensão da realidade social na sua materialidade histórica. De acordo com Marx, o pilar fundamental da burguesia seria o trabalho assalariado e o capitalismo que passam a editar as relações do homem e da mulher com a natureza. Marx traz conceitos como a “mais-valia”, “o

valor de troca”, “o capital”, “a mercadoria”, que junto com outros, ajudam a explicar como as relações entre pessoas e produção são marcadas pela construção da divisão social do trabalho e da renda na sociedade capitalista. Quando é pago ao/a trabalhador/a apenas o valor da força de trabalho, acontece a exploração do capital sobre o trabalho e desencadeia-se um processo de exploração dos sujeitos na sociedade que resulta em vidas marcadas pela desigualdade social, desse modo, a burguesia só pode se reproduzir sob a forma que articula igualdade formal (aparente) e desigualdade real (não aparente).

Sendo assim, ocorre uma falsa perspectiva de que capitalistas e trabalhadores/as são iguais nesta relação de produção, e por sua vez a desigualdade social não fica facilmente explícita nessa relação de exploração da força do trabalho. A Teoria Social Crítica é uma abordagem teórica que se contrapõe à perspectiva tradicional de pesquisa que, pautada na produção de intelectuais marxistas dos anos 1920, elaboraram pesquisas acerca dos problemas gerados pelo capitalismo, com vistas à transformação da sua realidade opressora e opressiva. Na Teoria Social Crítica, busca-se além da constatação crítica da realidade, a possibilidade da transformação da realidade a serviço de um projeto de sociedade igualitário e justo, que traga os sujeitos da classe trabalhadora para o protagonismo do debate (TONET, 2012).

Para os estudos do campo, abordar as pesquisas sob a ótica da Teoria Social Crítica implica em percebê-los como sujeitos de lutas e de direitos, assim como sujeitos produtores de conhecimento que lutam por uma educação do campo e para o campo, visando a sua emancipação política e social (ARROYO, 2003). A luta por educação pública de qualidade está atrelada à luta por direitos sociais (terra, trabalho, moradia, condições de vida, entre outros) e a escola e suas condições de formação fazem parte desta discussão.

Por isso a Teoria Social Crítica para além de uma perspectiva teórica, sinaliza para os estudos que visam a superação da realidade e a melhoria de condições para os sujeitos se tornarem protagonistas da sua própria história, buscando proporcionar uma criticidade acerca da organização da sociedade. Dessa forma, propõe a dialética para entender a sociedade, de maneira que entenda os fenômenos estruturais que a compõem, fazendo uma crítica reflexiva às divisões de classes que culminam em desigualdades sociais. A Teoria Social Crítica busca interpretar as relações sociais para contextualizar os fenômenos que ocorrem na sociedade (TONET, 2012).

De acordo com Paludo (2018), é importante salientar que a educação segue a lógica capitalista, sendo assim, o processo de construção do conhecimento acaba sendo trabalhado de forma diferenciada entre as classes sociais, havendo uma divisão entre a escola para as classes abastadas e as classes populares. Neste sentido, a escola da classe trabalhadora corre sempre o

risco de aprofundar a alienação e a reprodução do *status quo*, com poucas condições de combatê-los. A burguesia e a classe trabalhadora possuem interesses antagônicos, dessa forma, o que sustenta a exploração da força de trabalho é a alienação e a divisão social do trabalho. Assim, a educação emancipatória e libertadora vai de encontro com os interesses do sistema capitalista, sendo o analfabetismo e o analfabetismo funcional uma consequência desigual para a vida das classes populares. Dessa maneira, é um grande desafio para os pesquisadores da educação assumir a dimensão política do pensar e fazer pesquisa educacional e o campo de pesquisa em Educação do Campo tem como prerrogativa esta posição política em seus estudos (FERNANDES, 2006).

Diante disso, a Teoria Social Crítica busca uma autocrítica e o conhecimento das dominações sociais, visando enfrentá-las, além de contribuir com a crítica das sociedades capitalistas. Para Caldart (2008), um debate importante é que a Educação do Campo pode ser pensada em três patamares: negatividade, positividade e superação. Em relação à “negatividade”, a Educação do Campo denuncia a forma como se naturaliza os povos do campo como “atrasados e ignorantes”, com escassez de recursos, e a ideia naturalizada de que é necessário “sair do campo” para poder ir à escola. Na perspectiva da “positividade”, ocorre a denúncia que não é a espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola. E por fim, na “superação”, que traz a perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

A Educação do Campo demonstra a luta contra as concepções que descredibilizam o espaço campesino, e através da educação, de políticas públicas e movimentos sociais conseguem ir de encontro com a naturalização dessa perspectiva de inferioridade, visando a transformação da realidade excludente. Esses três momentos merecem destaque, pois não são lineares nem homogêneos, mas intrínsecos entre si. A partir de uma negação, há um contraponto de positividade que gera uma busca por superação e emancipação em uma perspectiva coletiva.

Assim, a educação para os sujeitos que habitam na zona rural é denominada Educação do Campo, uma conquista das mobilizações dos movimentos sociais consolidada com as políticas educacionais implantadas pelo poder público (BRASIL, 2010).

Assim, podemos estabelecer relações com a Educação do Campo e a Teoria Social Crítica, visto que, busca uma crítica da realidade social e uma transformação na vida dos sujeitos campesinos, através da educação, tornando-os sujeitos conscientes dos seus direitos e da sua luta. Sendo assim, a Teoria Social Crítica, ajuda-nos a avançar na análise do território da Educação do Campo, percebendo a realidade do campo como um território atravessado pelas

desigualdades, lutas sociais e resistências. Na perspectiva da Teoria Social Crítica é possível estabelecer um diálogo crítico e reflexivo acerca dos problemas que o capitalismo traz para essa população campesina, e como marcos históricos e temporais na relação estado e sociedade, adentram em contextos micro de produção de saberes e ou reproduções de desigualdades na atualidade, como é o caso das escolas/classes multisseriadas, objeto deste estudo.

Com o objetivo de compreender como o campo de estudo atrelado aos temas das Escolas/Classes Multisseriadas e Avaliação da Aprendizagem Escolar têm sido abordados nas pesquisas de pós-graduação em Educação, realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dois tipos de classificação podem ser utilizados neste processo de busca: por produção em formato de Artigos científicos e também pelas Teses e Dissertações delas originados. Para o primeiro, que foi a busca dos Artigos científicos, foram utilizados os descritores: “Educação do Campo, Escolas/classes Multisseriadas e Paulo Freire”, porém, não obtivemos sucesso na busca das pesquisas, desse modo, modificamos os descritores para: “Educação do campo”, e “Avaliação” e encontramos inicialmente um total de 54 (cinquenta e quatro) periódicos revisados por pares no período de 2002-2020, e 1.667 (mil seiscentos e sessenta e sete) pesquisas em nível de Teses e Dissertações também no período de 2002-2020, e filtramos 10 (dez) pesquisas, tendo em vista os marcos normativos da Educação do Campo, utilizamos o período a partir de 2002 devido as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), instituída pela Resolução nº 01/2002, que foi um marco para a Educação do Campo. Porém, ao refinar os enfoques trouxemos na tabela as que mais se aproximam com a pesquisa, a tabela 1 que apresenta o resultado da busca dos Artigos científicos está nos apêndices. Na tabela 2, referente a busca das Teses e Dissertações utilizamos os mesmos descritores “Educação do campo”, e “Avaliação”².

Os estudos mais relevantes para o estudo estão apresentados também nos apêndices e demonstram que existem diversas pesquisas acerca da avaliação da aprendizagem escolar em contextos de escolas/classes multisseriadas do campo, no recorte temporal de 2002 a 2020, e muitos/as pesquisadores/as têm se debruçado em estudos e pesquisas que contemplem a

² Ressalta-se que para além desses descritores identificamos no âmbito da pesquisa local (Bahia) um conjunto de produções científicas capitaneada pelo Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Oral, da Universidade do Estado da Bahia (Grafho/UNEB), que apesar de trabalhar com multisseriação não surgiu na busca pelos descritores anteriormente definidos. Tal acervo de pesquisa pela sua relevância no tema da escolarização no campo merece aqui ser registrado, e constará na tabela 1. Disponível em: <http://www.grafho.uneb.br/novo/pesquisas/pesquisa-multisseriacao-e-trabalho-docente-diferencas-cotidiano-escolar-e-ritos-de-passagem/>. Acessado em: 21 jul. 2022.

Educação do Campo. Nesta perspectiva, espera-se que essa pesquisa contribua com este acervo e ajude a avançar o campo de estudo no que se refere a novos modos de avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo, conseqüentemente dando ainda mais protagonismo aos sujeitos camponeses e seus desafios no processo de escolarização desde as séries iniciais.

Foram selecionadas 11 (onze) pesquisas entre elas Artigos científicos, Teses e Dissertações que se aproximam do objeto de estudo para analisarmos. As pesquisas apontam que o campo de estudo da Educação do Campo não se encontra finalizado, muito menos a sua política. Esta é reelaborada a cada dia através de constantes diálogos/contradições, presentes no percurso das lutas sociais características da história da sociedade brasileira, e muito vivenciada ao longo do século XX e XXI. Avanços e retrocessos fazem parte deste processo na relação Sociedade e Estado. Talvez por isto estudar Educação do Campo nos seja tão necessário, para acreditar no potencial das lutas e compreender os desafios das contradições.

Machado (2010) aponta a relevância da avaliação participativa, sendo ela fulcral no trabalho pedagógico realizado em escolas do campo e ressalta a importância de um Projeto Político Pedagógico (PPP) bem articulado e construído em parceria entre a equipe escolar e a comunidade camponesa. É preciso ressaltar que apenas as políticas não garantem a prática, porém coloca em uma perspectiva de direito, e ainda há muito o que melhorar em relação às condições das escolas do campo, mas muito já foi conquistado devido à resistência e as lutas das comunidades e dos movimentos sociais.

Para uma melhor estruturação do texto dissertativo, além desta Introdução na qual apresentamos as justificativas sociais e acadêmicas para a realização desta pesquisa; a questão de pesquisa; os objetivos e o percurso metodológico, formatamos um texto com a seguinte estrutura:

No **primeiro capítulo**, intitulado: “Elementos constitutivos da avaliação da aprendizagem escolar e o diálogo com Paulo Freire”, trataremos a avaliação da aprendizagem sob o olhar freireano e de outros autores, os elementos constitutivos acerca da avaliação da aprendizagem, o conceito, e a função da avaliação da aprendizagem escolar e os desafios para a educação nas escolas/classes multisseriadas.

No **segundo capítulo**, intitulado: “Multissérie como contexto de aprendizagem escolar no Brasil”, abordamos um breve histórico das escolas/classes multisseriadas em nosso país e os desafios que essas classes vêm enfrentando para existir e resistir.

No **terceiro capítulo**, intitulado: “Contribuições Freireanas para as práticas avaliativas em escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões possíveis”, iremos contextualizar as

contribuições Freireanas para as práticas avaliativas em escolas/classes multisseriadas do campo.

Por último encontram-se as **Considerações finais** deste trabalho, quando buscamos concluir esta etapa das discussões e aprendizagens que este estudo tem me possibilitado apreender, em torno do tema da *Avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo: contribuições freireanas*.

1 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR E O DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

Neste capítulo, abordaremos um enfoque teórico acerca da compreensão da avaliação da aprendizagem escolar sob o legado de Paulo Freire, as funções e os tipos de avaliação. Este capítulo irá situar os aspectos citados de acordo com a concepção de alguns autores que estudam acerca do tema. A avaliação da aprendizagem escolar é indissociável ao trabalho educativo, dessa forma, faz-se necessário uma relação sólida para o bom andamento do trabalho e para alcançar as aprendizagens dos/as estudantes. Como vimos anteriormente, Paulo Freire é uma referência para a educação e as suas obras são inspirações ao longo deste percurso do debate educacional e são de extrema relevância para subsidiar as discussões acerca da avaliação da aprendizagem, além de discutir as possibilidades de re(pensar) a educação do campo sob a ótica deste autor tão necessário.

1.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOB O LEGADO DE PAULO FREIRE

Segundo informações contidas no livro *Pedagogia do Oprimido* (2019), Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido como Paulo Freire, nasceu em Recife no ano de 1921 e faleceu em 1997 em São Paulo. Em 1963, em Angicos, interior do Rio de Grande do Norte, coordenou uma equipe que alfabetizou trezentos trabalhadores/as rurais em apenas quarenta horas no Programa Nacional de Alfabetização, este que foi idealizado pelo governo de João Goulart, presidente do Brasil na época. Ao longo de sua história recebeu 42 títulos de doutor *honoris causa*, além dos títulos de professor emérito, “distinguished educator” e investigador emérito, de diversas universidades nacionais e internacionais, além de inúmeros prêmios, como Educador para a Paz, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e Ordem do Mérito Cultural, do governo brasileiro. Integra o International Adult and Continuing Education Hall of Fame e o Reading Hall of Fame (FREIRE, 1996).

As obras de Paulo Freire são importantes para a educação do Brasil e é conhecido internacionalmente, desse modo, foi reconhecido como o Patrono da Educação Brasileira através da Lei nº 12.612 que foi sancionada em 13 de abril de 2012 e recebeu vários prêmios por diferentes países. Atualmente é renomado na educação é um dos nomes mais respeitados na área, além de que, as suas obras trazem um legado fundamental que são referência para diversas pesquisas na contemporaneidade. Freire trouxe grandes contribuições para a educação, entre elas, a perspectiva democrática e dialógica, com o intuito de libertar os homens e as

mulheres das mais diversas maneiras de dominação. Ele foi um educador a frente de seu tempo e sempre esteve presente atuando e lutando pelos menos favorecidos.

No dia 19 de setembro de 2021, foi celebrado o centenário do educador pernambucano Paulo Freire. O centenário deste célebre educador nos faz refletir acerca da importância do seu legado para a educação, Freire trouxe em suas obras que o/a educando/a é o real protagonista do processo educativo, até então, em uma perspectiva tradicional e hegemônica, o/a estudante era tido como um ser que recebia os conteúdos de maneira passiva e apenas o/a educador/a era o/a detentor/a do saber. Outro ponto primordial foi colocar os conhecimentos prévios dos/as estudantes como ponto de partida do processo pedagógico.

Segundo Cavalcante (2021), faz-se necessário ressaltar que Freire foi secretário municipal de educação em São Paulo, sob a gestão de Luiza Erundina no início da década de 90, e contribuiu no que tange a formação dos/as professores/as, a melhoria das estruturas escolares, a melhoria da condição salarial, entre outros subsídios que foram dados a educação sob a sua gestão. Dessa forma, ratificamos que as escolas que realmente estudam e colocam Freire como referência em seu trabalho pedagógico tem grandes chances de realizar um trabalho de excelência, visto que, o autor nos orienta a buscar a realização de um trabalho que tem como foco a amorosidade, a conscientização, a curiosidade científica, a escuta, a humanização, a dialogicidade, a emancipação, a consciência política, a afetividade, a formação continuada, as condições dignas de trabalho docente e o compromisso social.

De acordo com Cavalcante (2021), o grande marco de Freire foi a experiência de alfabetização de 300 trabalhadores rurais em 40 dias que ocorreu no interior do Rio Grande do Norte em 1963 no município de Angicos. Freire propôs a alfabetização desses/as trabalhadores/as através do diálogo mútuo entre educador/a e educando/a, mas, o ponto chave foi alfabetizar através das palavras geradoras que eram do cotidiano dos/as trabalhadores/as e o reconhecimento das condições de vida e trabalho dos sujeitos.

Para o autor, a leitura de mundo é o ponto inicial do processo de ensino e aprendizagem, sua proposta modificou a educação dos anos 60, abordando que para alfabetizar é preciso respeitar o repertório já trazido pelo/a estudante, através disso, pode-se chegar a uma percepção crítica de mundo. Os/as trabalhadores/as ao mesmo tempo em que foram alfabetizados/as puderam refletir acerca das suas condições de vida e de trabalho, e compreenderam as exclusões que viviam, desse modo, podemos estabelecer relações com o livro *Pedagogia do Oprimido* (2019) que traz a importância da educação no processo de desalienação dos/as oprimidos/as e no processo de libertação. Alfabetizar os/as trezentos/as trabalhadores/as foi uma experiência

enriquecedora e que causou incômodo a hegemonia, pois, as pessoas quando tem consciência crítica buscam a emancipação e este ato incomoda uma sociedade hegemônica e dominante.

Freire sempre militou pelos/as oprimidos/as, e para que esta classe compreendesse as condições de exploração em que eram submetidos/as, desse modo, Freire recebeu e recebe várias críticas por parte de pessoas que desconhecem os seus escritos e também pelas classes dominantes que não aceitam a libertação dos/as oprimidos/as. A proposta de alfabetização de Freire vai além de decodificar letras, mas visa desenvolver a consciência crítica para enfrentar os desafios do dia a dia.

Segundo Fuks (2021), o legado de Freire é brilhante, posto que, ele considerava importante alfabetizar os sujeitos, mas também ensinar a refletir e a questionar os condicionantes sociais. A proposta político pedagógica de Freire, desde os seus primeiros escritos em meados da década de 40 lutava por uma educação que considerasse o respeito às vivências das classes populares em uma relação dialógica. À vista disso, ele nos ensina que os/as estudantes trazem consigo experiências, saberes, histórias de vida e culturas. Freire faleceu em 02 de maio de 1997 aos 75 anos, vítima de um ataque cardíaco em São Paulo.

No prefácio do livro “Pedagogia do Oprimido” (2019, p. 28) “com o método de Paulo Freire, os alfabetizados partem de algumas poucas palavras que lhes servem para gerar seu universo vocabular. Antes, porém, conscientizam o poder criador dessas palavras: são elas que geram o seu mundo”. Com esperança na mudança, ele defendia que os seres humanos deveriam lutar por um futuro melhor, em suas obras trazia a ideia de que a escola tinha o poder de transformação social, além de tornar os sujeitos mais reflexivos e emancipados.

O educador ficou conhecido mundialmente devido aos seus estudos por uma educação crítica, libertária e reflexiva. Freire (2019) aborda que os/as oprimidos/as sofrem injustiça, exploração, opressão, violência dos/as opressores/as, mas se afirmam no anseio da liberdade, de justiça, pela luta dos/as oprimidos/as, pela recuperação de sua humanidade roubada. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação precisa ser constante, e a educação tem papel fundamental na conscientização dos/as oprimidos/as. Também é importante salientar que os povos do campo juntamente com os coletivos docentes vêm lutando para mudar as práticas e as políticas públicas, e sempre resistiram e lutaram por melhores condições e por avanços que já foram conquistados, entretanto, as desigualdades e opressões continuam ocorrendo devido à expansão do neoliberalismo no país.

O autor foi um dos pioneiros a colocar a educação no patamar de perceber o/a estudante na sua individualidade e diversidade, ele foi de encontro a perspectiva que considerava o/a educando/a como aquele/a que receberia os conteúdos de maneira passiva, e acreditava que

todos podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem e as vivências individuais precisam ser levadas em consideração. A ideia do diálogo entre professor/a e aluno/a também foi preponderante em seus escritos, tornado o/a aprendiz ativo no processo, desse modo, o/a aluno/a não seria visto apenas como um/a mero/a destinatário/a de conteúdos, mas um/a protagonista e suas experiências seriam o ponto chave para o início do processo pedagógico. Já o/a educador/a na educação bancária busca a memorização, a repetição, e percebe os/as educandos/as como meros receptores do conhecimento.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2019, p.81).

Freire foi um educador brasileiro que pensou a educação a partir da lógica libertadora. Ao criticar a educação “bancária” que era oferecida nas escolas, em que os/as alunos/as eram considerados/as receptores/as, o autor defendia a pedagogia da problematização que busca a conscientização, pois para ele, a educação não é neutra e o ato de educar é político, sua pedagogia é militante e a favor da classe trabalhadora, ou seja, dos/as oprimidos/as. Em suas obras colocou o/a oprimido/a em evidência e trouxe a importância do diálogo e da educação para que estes sujeitos se emancipassem, pois, para o autor o principal objetivo da educação é a conscientização e a libertação.

Freire também salientou em seus escritos a importância de os/as professores/as estudarem e agirem, unindo teoria e prática, pois ambas são indissociáveis no processo educativo. Segundo o autor a mera memorização de conteúdos (educação bancária), favorecia as elites e perpetuava as desigualdades, pois, as classes menos favorecidas acabam tendo o conhecimento historicamente construído negado, sem reflexão crítica e sem conexão com as suas realidades.

É importante salientar que há um pensamento de que a escola é a única responsável por sanar todos os males da sociedade, porém, a educação escolar não transforma a sociedade, quando o sistema em que ela está inserida não corrobora para isso, e quando a instituição escolar está voltada para a manutenção do sistema e da sociedade de classes, em que os pilares são a competitividade e a meritocracia. Quando o projeto de escola está voltado para bons índices de avaliação em larga escala em consonância com critérios que pouco buscam a transformação da sociedade desigual como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), decorrente das políticas neoliberais ocorre cada vez mais a precarização da educação pública.

Freire recebe severas críticas até os dias atuais devido ao seu caráter progressista que refuta a naturalização das opressões sofridas pelos/as oprimidos/as, e seus pensamentos continuam atuais, pois, a educação precisa ter uma promoção da autonomia, da esperança, da humildade, e da transformação do mundo. Freire é símbolo de resistência e luta, nós educadores/as precisamos revisitar as suas obras constantemente para enfrentar os desafios e as injustiças que assolam o nosso país.

De acordo com Dantas (2020), o livro *Pedagogia do Oprimido* foi publicado na década de 60, entre 1964 e 1968 quando estava exilado no Chile, e foi proibido pela civil-militar do Brasil, onde permaneceu inédito até 1974. O livro de maneira geral aborda a luta pela desalienação, pelo trabalho livre, pela afirmação dos seres humanos como pessoas, e não como coisas. O livro é a terceira obra de ciências sociais e humanas mais citada no mundo, de acordo com a London School of Economics. A obra foi produzida nos tempos de um Brasil opressivo em que vivia a época da ditadura militar e o livro revolucionou a educação oferecida a classe oprimida. E salientava em suas obras que “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FREIRE, 2019, p. 11). Nos anos 1980 inicia-se o processo de redemocratização no Brasil que demarca o fim da ditadura militar.

Freire (2019, p. 41) salienta que “Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos”. Dessa forma, a luta precisa ser em torno das condições de vida dos/as oprimidos/as, para que busquem recuperar a sua humanidade, posto que, quando os/as oprimidos/as se dão conta da opressão que são submetidos, corre o risco de que ao buscar a libertação, desejem ser opressores/as também ou sub opressores/as.

A *práxis* é primordial na Teoria Social Crítica, *práxis* significa à ação aliada a reflexão. A *práxis* é uma concepção de mundo, e também de intervir no mundo. Como dito anteriormente, a Teoria Social Crítica se propõe a questionar e a problematizar a realidade, mesmo que ela seja vista como “natural”, essa teoria é baseada no pensamento marxista, e coloca o ser social como foco em sua condição de classe. O/a dominador/a nega às classes populares a *práxis* verdadeira, e nega o seu direito de pensar certo e de dizer sua palavra, dessa forma, de acordo com Freire (2019) é preciso uma liderança revolucionária que dialogue com as massas para que cheguem ao poder e a revolução, através da problematização junto com os/as oprimidos/as, na busca por evidenciar os métodos dominadores que os/as opressores/as utilizam para invisibilizá-los/as e

oprimi-los/as. Dessa forma é preciso pensar em estratégias possíveis para unir as lutas sociais das massas, e ajudar a pensar de maneira revolucionária na necessidade de transformação das realidades de opressão. Na Educação do Campo os coletivos são a liderança, e é a partir dessa luta social coletiva que a consciência de classe vai surgindo, os movimentos de educação do campo são fundamentais para que os/as oprimidos/as tomem consciência e se libertem.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 2019, p.47).

No livro, o autor traz dois tipos de educação, a “bancária” e a “problematizadora”, com objetivos diferentes e contrários, sendo que a educação “bancária” tem como intuito manter o *status quo* e a desigualdade social, enquanto a problematizadora tem como objetivo a transformação para uma sociedade mais igualitária e menos opressora. “Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos não se verifica nem pode verificar-se esta superação”. (FREIRE, 1996, p. 82). Desse modo, a educação “bancária” entende que o/a educador/a é aquele que sabe e os/as educandos/as não sabem nada, e são seres da adaptação e do ajustamento, a visão bancária anula o potencial criador dos/as educandos/as, e não estimula a criticidade.

A educação “bancária” é usada pela hegemonia, é a educação que muitas vezes as classes menos favorecidas têm acesso, visto que, os/as opressores/as oferecem uma educação que não busca a transformação, e sim uma adaptação acomodar os/as oprimidos/as, que permanecem alheios acerca das condições que os/as oprimem. “Daí que a ‘educação bancária’, que a eles serve, jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos” (FREIRE, 2019, p. 85).

Contrária a educação “bancária”, há a educação libertadora, problematizadora que afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

[...] já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos (FREIRE, 2019, p.94).

Sendo assim, Freire (2019, p. 95-96) ressalta que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Ou seja, ninguém educa ninguém, os homens e mulheres se educam mediatizados pelo mundo, já na prática “bancária”, os/as estudantes são vistos/as como sujeitos passivos que absorvem o conteúdo que o professor deposita. A educação problematizadora, ao contrário da “bancária” que é dominadora, traz à tona a negação do ser humano isolado, solto, desligado do mundo, e percebe os/as homens/mulheres como sujeitos que podem pensar como funciona o mundo que os/as cercam e como agir criticamente diante dele. Assim, a educação problematizadora, “na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade, e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e a transformação criadora” (FREIRE, 2019, p. 101).

Desse modo, o autor apresenta as diferenças entre a educação “bancária” e a problematizadora, enquanto a primeira reforça a permanência, a transmissão e a repetição, a segunda visa a mudança, a libertação, o questionamento, o diálogo e a reflexão.

[...] a prática “bancária”, implicando o imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora, que, não aceitando um presente “bem-comportado”, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária (FREIRE, 2019, p.12).

Assim, a educação “bancária” não incentiva o/a aluno/a a pensar e a problematizar e refletir acerca da sua realidade, já a problematizadora tem um quefazer humanista e libertador, tem como ponto principal a luta dos homens pela sua emancipação (FREIRE, 2019). Autores como Adorno (1995), salientam que a educação deve ter por objetivo principal a emancipação humana. Emancipar significa criar condições para que cada um possa viver livremente, e assim ser capaz de desenvolver todas as potencialidades, na perspectiva coletiva, a emancipação dos sujeitos pode deflagrar em movimentos importantes de ressignificação das relações de poder na sociedade.

Outro ponto crucial da obra de Paulo Freire diz respeito ao “diálogo”, o autor (2019, p. 109) salienta que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial, a partir dele, os homens e mulheres refletem, transformam e se humanizam, além de trocar ideias e saberes.

Para Freire (2019, p. 110) “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, o que é um ato de criação e

recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”. Assim, percebemos que o amor e o diálogo são indissociáveis, e sem humildade não é possível o diálogo, a cada constatação desta, percebemos os desafios da sua ideologia e a aproximação com os princípios da Educação do Campo. Podemos destacar que no processo de consolidação da Educação do Campo o diálogo foi fomentado entre os diversos coletivos, na busca por possibilitar uma consistência e consciência de classe.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro e consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação (FREIRE, 2019, p.113).

Não há diálogo sem esperança, sem amor, sem humildade, falar em democracia e em diálogo e silenciar o povo é uma farsa, [...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREIRE, 2019, p. 114).

A obra dialoga com o outro livro de Freire, denominado Pedagogia da Autonomia (1996) que será abordado mais adiante, ambos os livros reforçam a autonomia dos/das educandos/as e salientam que a educação tem o papel de tornar as pessoas críticas, independentes, conscientes e reflexivas. Pois, “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 2019, p. 128).

Freire (2019) inicia o livro apresentando o “medo da liberdade”, que segundo o autor, diz respeito aos/as oprimidos/as que ao não ter consciência das razões por detrás das suas condições precárias de vida, preferem ficar em uma situação desfavorável a buscar a sua liberdade e se libertar das amarras do/a opressor/a. Para o autor (2019, p. 48) a libertação é um parto “[...] E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”. Os homens e mulheres não devem ocupar o lugar de um “novo opressor”, muito menos aceitar o lugar de “mais oprimido/a”, mas buscar o processo de homens e mulheres libertando-se.

Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 2019, p.48).

Os/as opressores/as violentam, exploram, e desumanizam os oprimidos/as, estes por sua vez se sentem inferiores e naturalizam as mazelas que vivem e acreditam fazer parte do “destino”, dessa forma é preciso dialogar com as massas. Sendo assim, não diz respeito a um estudioso que se desloca para dialogar com as massas, ou “levá-los a conscientização”, mas antes estudiosos/as que buscam as conexões entre grupos oprimidos e vinculados à consciência de classe, amadurecendo juntos a compreensão das suas condições de vida, que seria a (negatividade) proposta por Caldart (2008), o potencial que existe entre eles seria a (positividade) e a força que há na luta coletiva de todos (superação/ transformação).

Freire (2019) acredita que, de tanto os/as oprimidos/as ouvirem que são incapazes e inferiores, terminam por aceitar a versão da sua “incapacidade” e acreditando que o único saber válido é o conhecimento dos “escolarizados”. No entanto, a pedagogia freireana busca desconstruir esta ideia e validar o conhecimento e os saberes das classes trabalhadoras, além de provocar reflexões em torno da necessidade de pessoas oprimidas se organizarem e confiarem em seus semelhantes. Para o autor, se os/as oprimidos/as não tomarem consciência da exploração que passam, dificilmente irão sair de uma atitude passiva e lutar pela conquista da sua liberdade e afirmação no mundo.

Freire (2019, p. 60) ressalta que “[...] somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam”. E, além disso, muitas vezes o sonho do/s oprimido/s é se tornar o opressor/a, pois, se sente atraído pelo padrão de vida do/s opressor/s. “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é uma pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos” (FREIRE, 2019, p. 55-56).

Nesta perspectiva, a superação da opressão precisa partir dos/as oprimidos/as para que alcancem a sua libertação, mas, para que haja a libertação é preciso que os/as oprimidos/as entendam a necessidade de lutar pela libertação e pratiquem a reflexão e a ação, Freire alerta que o amor se opõe à violência da opressão.

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (FREIRE, 2019, p.56).

A educação “bancária” tem como função manter os/as dominados/as nessa condição, por isso o autor traz em sua obra que a educação precisa ter amor e esperança. Sendo assim, a pedagogia do oprimido não pode ser elaborada nem praticada pelos/as opressores/as. Freire (2019, p. 57) ressalta que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2019, p.57).

Durante a leitura da obra foi possível perceber a forte presença do diálogo na Pedagogia do Oprimido, de modo que o diálogo crítico e libertador precisa acontecer com os/as oprimidos/as. Pois, o autor destaca que somente quando os/as oprimidos/as descobrem os/as opressores, poderão se engajar na luta organizada por sua libertação, e para isso ocorrer é preciso que ocorra a *práxis*, ou seja, ação e reflexão (FREIRE, 1996).

De acordo com Barroco (2007), a Teoria Social Crítica foi gestada no contexto capitalista, e Marx ressalta que o homem e a mulher acabam sendo submetidos a alienação, e a única alternativa seria ter uma postura crítica perante a essas realidades que o/a torna oprimido/a.

O diálogo é fundamental para a educação problematizadora, e um dos pilares fundamentais das obras freireanas, quando aborda que os/as oprimidos/as precisam dialogar para a revolução acontecer. O caminho para a revolução é o da abertura e às classes populares.

O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como sloganização, o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização (FREIRE, 2019, p. 184-185).

Freire (2019, p. 188) também critica o discurso da “meritocracia”, pois, alerta que “o mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego”. O autor alerta que são amarras que os/as opressores/as utilizam para oprimir e alienar as classes populares, pois, os opressores querem enfraquecer os/as oprimidos/as para que ocorra a manutenção do *status quo*.

Ao final do livro Pedagogia do Oprimido, o autor aborda que para os/as oprimidos/as saírem dessa condição é preciso que além de acreditar em uma educação libertadora, faz-se necessário a presença de um líder revolucionário.

A organização não apenas está diretamente ligada à sua unidade, mas é um desdobramento natural desta unidade. Desta forma, ao buscar a unidade, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares, o que implica o testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum (FREIRE, 2019, p. 240).

Sem a relação entre oprimidos/as e um/a líder revolucionário/a que tenham os mesmos interesses, sem o amor, sem acreditar na educação, a mudança na sociedade não acontecerá. Além de ser fundamental a união dos/as oprimidos/as para que ocorra a libertação. “Enquanto, na teoria da ação antidialógica, a manipulação, que serve à conquista, se impõe como condição indispensável ao ato dominador, na teoria dialógica da ação, vamos encontrar, como seu oposto antagônico, a organização das massas populares” (FREIRE, 2019, p. 240). A organização das massas é essencial para a Educação do Campo enquanto formação política, pois, a educação tem o potencial de conscientização crítica dos sujeitos, mas, para transformar a sociedade na luta contra a opressão e a desigualdade estrutural está vinculada a questões objetivas de vida, como o acesso à terra, ao trabalho e aos recursos da vida em sociedade.

Por isso, o autor destaca que buscar a união e a liderança, ocorre conseqüentemente a organização das massas populares, pois, sem organização, disciplina e sem objetivos, a ação revolucionária não tem como se fortalecer. A revolução precisa acontecer, no sentido de transformar a sociedade através da amorosidade, solidariedade, *práxis* e pela humanização dos sujeitos que estão se tornando cada vez mais desumanizados. “Desse modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento” (FREIRE, 2019, p. 240). É importante apostar no potencial da educação como pressuposto de mudança e transformação da sociedade na luta contra a opressão, sabendo que a desigualdade estrutural está também vinculada às questões de vida, como o acesso à terra, ao trabalho e aos recursos da vida em sociedade.

O livro *Pedagogia do Oprimido* é fundamental para refletirmos acerca dos condicionantes sociais e amarras que os/as opressores/as causam nas massas populares oprimidas, e como podemos nos organizar para buscar uma libertação. Sendo a educação e a conscientização de classe, essenciais nesse processo.

Freire (2019, p. 252) ressalta que:

O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na *práxis* de ambos, é que esta teoria se faz e se re-faz.

Temos que ressaltar que o MST é uma liderança coletiva revolucionária. Para Telles (1999, p. 89),

Os movimentos sociais têm conseguido constituir entre o Estado e a sociedade o tecido democrático, colocando a possibilidade de se construir a noção de bem público a partir das iniciativas de organização e mobilização da sociedade civil, as quais se convertem nos instrumentos eficientes de exposição dos conflitos sociais, abrindo espaço para retirar do Estado o poder de definir prioridades.

Telles (1999, p. 89) afirma que “o problema da universalização dos direitos ainda hoje persiste. O Brasil sofreu um rápido e intenso processo de modernização, sem que se reduzisse a desigualdade e sem que se garantissem os princípios básicos de igualdade civil”. Assim, segundo a autora, a questão social brasileira reside justamente nessa conjuntura que gera uma ordem legal assimétrica e aponta como agravante desta situação o fato de que as mudanças na organização do trabalho levaram à retração dos direitos trabalhistas e ao desmantelamento de serviços públicos dos quais depende a qualidade de vida da maioria da população, e mesmo assim os movimentos sociais seguem lutando pela efetivação dos direitos, para além da sua perspectiva legalista.

Freire (2019, p. 253) finaliza a obra com uma frase marcante, amorosa e humilde que trago aqui para refletirmos. “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil de amar”.

O livro *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (1986)³ trata de um diálogo proposto por Ira Shor e Paulo Freire e traz questões que são colocadas a respeito da educação “libertadora” ou transformadora no âmbito dos espaços institucionais, em que discutem acerca do cotidiano do/a professor/a, entre outros assuntos relacionados à educação. A obra diz respeito à construção de um diálogo entre dois autores que permite ao leitor se envolver nas discussões. O livro foi dividido em sete partes, em que, giram em torno dos temas centrais que são ‘medo’ e ‘ousadia’. O texto acontece em forma de conversa e é de fácil entendimento e vale ressaltar que este livro foi feito na década de 80 com Freire exilado nos Estados Unidos, expulso pela ditadura militar.

O primeiro capítulo da obra com o seguinte questionamento de Ira Shor: ‘Como transformar-me em um educador transformador?’, e salienta que: “[...] Os professores têm poucas oportunidades de ver salas de aula libertadoras. Os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a

³ Paulo Freire ficou exilado por 16 anos devido ao regime militar, entre os anos (1964-1985). Durante o exílio escreveu a sua primeira obra: *Educação como Prática da Liberdade* em 1967 e em 1968 publicou a sua obra mais conhecida: *Pedagogia do Oprimido*. Em 1980 Freire retornou ao Brasil e filou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT) e nos anos seguintes escreveu a obra *Pedagogia da Esperança* em 1992 e *Pedagogia da Autonomia* em 1996, sua última obra publicada em vida que faleceu em 1997.

experimentação. Assim, o problema dos modelos é a primeira questão que os professores levantam” (SHOR, 1986, p. 18).

Ira Shor (1986, p. 18) é um educador norte-americano, e estudioso da educação em seu país. Na obra discorre acerca da educação e ressalta que recebeu uma educação extremamente tradicional.

Quando menino não gostava da escola, mas adorava estudar, especialmente mapas antigos, culturas antigas, astronomia. Assim, eu lia sozinho, fazia a lição de casa, e me ressentia de ter de ir à escola. O tédio me fez silencioso, e me transformei no que chamam “problema disciplinar”. Entretanto, tinha uma grande curiosidade em relação às coisas, muito embora a escola me entediasse, como entediava os demais garotos também. Éramos muito mais espertos do que a escola nos permitia ser. Oramos tratados como imbecis e nos transformavam em robôs, e eu me rebelei contra a estupidez (SHOR, 1986, p. 18).

Os autores abordam que a escola não motiva os/as estudantes, visto que, o trabalho realizado não ocorre através do interesse do/a educando/a, e no que eles/as têm vontade de aprender, pois, os/as educadores/as geralmente buscam que os/as estudantes memorizem os conteúdos ensinados. Segundo Freire (1986), a educação não pode ser pautada no recebimento de recompensas, mas sim em trocas de aprendizagens entre educador/a e educandos, em que, um/a aprende com o/a outro/a e ambos ensinam. Se o/a estudante buscar apenas memorizar para alcançar notas, a aprendizagem não aconteceu e não foi significativo.

Freire (1986) relata a sua experiência com a classe trabalhadora, e discorre que os/as educadores/as precisam levar em consideração as suas experiências e saberes. Para o autor os conhecimentos das classes populares são pontos de partida para ensinar. No diálogo com Shor, Freire diz que aprendeu a ser educador na experiência, lecionando para os trabalhadores/as e não na universidade, a experiência do autor nas lutas sociais nos ajuda a pensar na aproximação dos debates da Educação do Campo e seu percurso junto aos movimentos sociais e demais entidades parceiras (BRASIL, 2002; MUNARIM, 2008, BRASIL, 2010).

A Educação do Campo e a Educação Popular podem ser pensadas como projetos de uma educação que tem princípios basilares para a construção de práticas educativas emancipatórias, visto que, esses sujeitos foram oprimidos, excluídos e marginalizados ao longo da história, a relação entre ambas é marcada, principalmente, pela luta dos movimentos sociais que buscam a transformação da realidade social através da educação. A luta dos povos do campo e dos movimentos sociais populares não é recente, eles sempre lutaram para conquistar uma educação de qualidade. A Educação do Campo está diretamente ligada à Educação Popular, tendo como pilares os movimentos populares, os anseios sociais e a organização coletiva. De modo que, tanto os sujeitos do campo quanto da cidade têm direito a uma educação baseada na formação humana, com pilares na justiça e na cidadania. O povo pode ensinar-nos muitas coisas, mas a maneira de ensinar do dominado é diferente da maneira de ensinar do dominador. Os trabalhadores ensinam em silêncio, por seu exemplo, por sua condição. Não atuam conosco como professores. Por isso, nós, enquanto seus

professores, devemos estar completamente abertos para sermos seus alunos, para aprender pela experiência com eles, numa relação educacional que é, em si mesma, informal (FREIRE, 1986, p. 25).

Shor (1986, p. 25) corrobora com Freire, e acrescenta que: “É importante aprender através da realidade, porém mais do que “ir até a realidade”, você aceitou seus/suas alunos/as trabalhadores como professores/as seus/suas. Isso acrescenta profundidade ao conhecimento pela experiência, que é uma ideia comum na educação progressiva”. Desse modo, educador/a e educando aprendem concomitantemente, e o ensino é democratizado sem uma relação de hierarquia. O/a professor/a precisa conhecer acerca da vida de seus estudantes para ter uma prática libertadora e não “bancária”.

Freire e Shor (1986) discutem acerca de como os/as educadores/as podem se tornar libertadores, e Freire (1986, p. 27) ressalta que para que os/as educadores/as se transformem, é preciso compreender o contexto em que os/as estudantes estão inseridos/as, “[...] e então perguntar como é que esse contexto distingue a educação libertadora dos métodos tradicionais. Retomemos aquele importante ponto que se tornou muito claro para mim, depois do Golpe⁴: a educação não é, por si só, a alavanca da transformação revolucionária”. Além de ser importante tencionar em sala aula discussões que aflorem a consciência crítica do/a estudante, porquanto,

Através de sua busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra -se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula (FREIRE, 1986, p. 27).

Freire (1986) ressalta que o/a educador/a libertador/a precisa se atentar que a transformação não deve se reduzir à mudança de métodos e técnicas. Pois, “[...] se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é, esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade” (FREIRE, 1986, 28). Este livro faz o contraponto entre a educação libertadora fora e dentro da escola, porque costumava-se questionar o êxito da pedagogia freireana dentro da escolarização.

Para Tonet (2012, p. 4),

⁴ O Golpe de 1964 no Brasil caracteriza o início da Ditadura no país, contra o presidente João Goulart, em que os militares passaram a impor um regime autoritário. A Ditadura no Brasil acabou em 1985, e durou 21 anos, deixando milhares de mortos e desaparecidos, pois a Ditadura autorizava torturas e assassinatos contra opositores, inclusive os indígenas sofreram um genocídio.

O objetivo fundamental da classe burguesa, quer ela tenha consciência ou não, é a apropriação privada da riqueza e, portanto, a exploração da classe trabalhadora. Toda a sociedade burguesa está organizada, teórica e praticamente, sem que isso implique uma intencionalidade explícita, no sentido de responder a esse interesse fundamental da burguesia.

Assim, Tonet (2012, p. 5) salienta que a classe trabalhadora precisa buscar compreender a realidade social como resultado exclusivo da ação humana. “Este é o caminho da produção de uma teoria social radicalmente crítica, isto é, que, partindo dos fundamentos da vida social apreende a possibilidade de uma transformação também radical. Crítica radical e transformação radical (revolução) são duas características incindíveis dessa teoria”. O objetivo fundamental da classe trabalhadora precisa ser a eliminação radical da propriedade privada em detrimento das desigualdades sociais, ou seja, a eliminação de toda exploração do homem pelo homem. Na perspectiva da teoria crítica, Freire, faz a defesa de que a educação libertadora só faz sentido quando alicerçada pela consciência de classe.

Segundo o autor (FREIRE, 1986, p. 28) a educação libertadora deve prezar pelo “[...] estímulo à crítica que ultrapassa os muros da escola. Isto é, em última análise, ao criticar as escolas tradicionais, o que devemos criticar é o sistema capitalista que modelou essas escolas”. Na Educação do Campo, a multissérie é uma realidade concreta da sociedade desigual, sendo assim, o sistema não permite aos estudantes uma outra experiência pedagógica que potencialize os espaços para a transformação para melhor, os/as educadores/as precisam de condições dignas para trabalhar, mas o sistema corrobora para a perpetuação das desigualdades.

Ao tempo que reconhecemos a precarização dessas instituições, podemos afirmar que as escolas/classes multisseriadas são essenciais no campo, pois possibilitam que sua população tenha acesso à educação próxima a sua moradia. A instituição escola é um patrimônio importante para a comunidade. O desafio é não aceitar a precariedade como característica natural, mas sim reivindicar pela sua qualidade estrutural e pedagógica.

Freire (1986) defende que é necessário que os/as educadores/as participem de movimentos sociais populares, pois acredita que faz parte da sua formação, não se pode reduzir a prática pedagógica somente aos saberes acadêmicos para ter acesso a uma educação de qualidade. Quando o fechamento das escolas é justificado por acharem que são pedagogicamente precárias, e esse é um argumento do sistema hegemônico que ao final prefere a retirada das instituições do campo, sob a perspectiva da análise da “economia”, percebe-se a distância desses argumentos para as realidades e necessidades da população campesina. Prestar atenção às realidades presentes nas escolas é fundamental para amadurecer este debate.

Segundo Freire,

Acho que se fosse possível a muitos dos professores que só trabalham dentro da escola – presos aos programas, aos horários, às bibliografias, às fichas de avaliação – que se expusessem ao dinamismo maior, à maior mobilidade que se encontra dentro dos movimentos sociais, eles poderiam aprender sobre uma outra face da educação que não se encontra nos livros (1986, p. 30-31).

Para Shor (1986, p. 31) todos/as os/as estudantes já tiveram uma experiência na escola tradicional, na qual o objetivo é a mera transmissão de conteúdos, o autor reforça que as aulas expositivas não precisam ser extintas, mas, “ao invés disso, a palestra libertadora é um apelo crítico, que inspira os estudantes, que nasce do diálogo já estabelecido com eles”. Neste diálogo com Shor, Freire (1986) ressalta que o educador que esporadicamente tenha suas aulas de maneira expositiva não seja denominado um educador “bancário”.

Para Freire (1986, p. 34) a educação não é neutra, e é política, “[...] o professor tem de se perguntar: “Que tipo de política estou fazendo em classe?” ‘Ou seja: “Estou sendo um professor a favor de quem?’ Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando”. A educação nunca é neutra, pois, o/a educador/a trabalha a favor ou contra alguma coisa. Freire (1986, p. 34) ainda reforça que “[...] o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes!”.

Mais adiante na obra os autores discutem acerca do receio que alguns/as educadores/as possuem em ter uma prática transformadora. Shor (1986, p. 38) ressalta que os/as professores/as temem ser demitidos por terem uma prática emancipatória, ao invés de uma prática tradicional. “Falam do risco que a utilização de uma ideologia de oposição causaria à sua carreira, se se envolvessem numa política de oposição dentro de suas instituições. Temem, também, o constrangimento de reaprender sua profissão diante dos estudantes”. Dessa forma, há alguns entraves que intimidam os/as docentes, porém, é preciso ter uma prática transformadora, visto que, os/as estudantes tendem a se sentirem entediados/as com as aulas tradicionais e expositivas, não é desafiador, e o currículo acaba sendo monótono e a indisciplina tende a ocorrer.

Shor (1986) aborda que, os desafios para ser educador/a são muitos, não é uma profissão com prestígio para a sociedade, e ainda possuem baixos salários e total desvalorização, porém, o/a educador/a tem o papel social de oferecer uma educação de qualidade aos/as estudantes. Sendo assim, o/a professor/a tem a ferramenta de transformar os/as seus/suas alunos/as, tanto de maneira negativa quanto positiva, através da sua metodologia de ensino. Há situações que a instituição escolar prefere os moldes tradicionais e não deixa o/a educador/a inovar, pois,

pensam que os/as alunos/as irão tirar a ordem da sala, dessa forma o objetivo é a mera aprovação para alcançar uma nota. Há famílias que tem o mesmo pensamento, porém, para educar precisa haver uma verticalização nas relações, em que professor/a e aluno/a trocam saberes e ambos aprendem. A educação é ponto de partida para que mudanças na sociedade ocorram, é necessário formar estudantes críticos que possam transformar a sua realidade e contribuir na vida de outras pessoas.

O desgaste do professor e a resistência dos alunos fazem com que muitos professores se perguntem por que estão na educação. Não é um lugar para se tornar rico e famoso. O salário e o prestígio profissional caíram nos últimos quinze anos. Tem algumas condições favoráveis – férias longas, jornada de trabalho mais curta e o incentivo moral de trabalhar pelo desenvolvimento humano. Muitos professores ingressaram na profissão inspirados pelo bem que poderiam fazer, até mesmo como serviço público, buscando fazer com que seus estudantes experimentassem a alegria de aprender [...] (SHOR, 1986, p. 38).

Shor (1986, p. 52) faz uma crítica ao rigor que constantemente os/as educadores/as defendem, “[...] a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja da responsabilidade de se recriarem, a si mesmos e à sua sociedade”. Por vezes a educação dialógica é vista como “sem rigorosidade”, o que é um equívoco, pois, a rigorosidade exige responsabilidade e comprometimento. Shor (1986) ainda corrobora que é preciso superar a educação conteudista e distante da realidade dos/as estudantes, visto que segundo o autor, o ensino passa a ser enfadonho e sem sentido. Freire (1986) traz que o diálogo favorece o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podendo atuar criticamente para transformar a realidade.

Quando os estudantes ou os jovens professores fazem a pergunta que você mencionou, minha impressão é que – ao pensar em algo diferente, que os estudantes e jovens professores estão chamando de “educação dialógica” ou “educação libertadora” – eles estão tão acostumados a obedecer a ordens que não sabem como ser responsáveis pela própria formação. Não aprenderam como organizar sua própria leitura da realidade e dos livros, entendendo o que leem criticamente. Por serem dependentes da autoridade para estruturar seu desenvolvimento, automaticamente pensam que a educação libertadora ou dialógica não é rigorosa, por exigir deles que participem da própria formação. Não sei se minha explicação está sendo clara (FREIRE, 1986, p.52).

Shor e Freire (1986) iniciam o quarto capítulo salientando acerca da importância do diálogo. Através das relações dialógicas podemos refletir sobre o que sabemos ou não, para assim, podermos transformar a realidade. Freire (1986, p. 65) corrobora que “ao nos comunicarmos, no processo de conhecimento da realidade que transformamos, comunicamos e sabemos socialmente, apesar de o processo de comunicação, de conhecimento, de mudança, ter uma dimensão individual”. Assim, o diálogo é fundamental para a educação, e proporciona que os/as educandos/as adquiram consciência crítica e consigam mudar a sua realidade. Shor (1986,

p. 65) salienta que “o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que in dominação e reduz a obscuridade, ao a armar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura. O discurso tradicional convalida as reações sociais dominantes e a forma herdada e oficial do conhecimento”.

Freire (1986, p. 65), aborda que o diálogo é a ação do professor e dos/das estudantes no ato comum de conhecer o objeto de estudo. “Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto”.

Antes de mais nada, Ira, penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem (FREIRE, 1986, p. 64).

Shor (1986) aborda que o/a educador/a precisa ter em suas práticas o uso do diálogo democrático, e ressalta que a relação dialógica não reduz a autoridade docente, e ainda traz que o diálogo melhora as relações, e traz uma humildade como um dos seus pilares. E salienta que os/as educandos/as têm o direito de não quererem dialogar e permanecerem em silêncio, pois o/a aluno/a precisa ter o seu direito de escolha respeitado. Dessa forma, o diálogo é fundamental para o trabalho docente em escolas/classes multisseriadas, tanto para a resolução de conflitos, quanto para a negociação em sala de aula, e também para estabelecer uma avaliação mais democrática e mais dialógica.

Não obstante, uma situação dialógica implica a ausência do autoritarismo. O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina. E tem mais: uma situação dialógica não quer dizer que todos os que nela estejam envolvidos têm que falar! O diálogo não tem como meta ou exigência que todas as pessoas da classe devam dizer alguma coisa, ainda que não tenham nada a dizer! (FREIRE, 1986, p. 67).

Freire (1986, p. 67) reforça que o diálogo necessita da ausência do autoritarismo, visto que, a relação dialógica “significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas,

nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina”. E reforça que nem todos os envolvidos precisam falar, pois, muitas vezes preferem ouvir.

Mais adiante no livro, os autores discutem acerca das diferenças de linguagem entre educadores/as e os/as estudantes e como superá-las. Shor (1986) inicia abordando sobre a linguagem que os/as educadores/as utilizam com seus/suas alunos/as, e salienta que muitos/as educadores/as falam que a diferença de linguagem entre eles dificulta o diálogo, segundo o autor, a linguagem dos educadores é a “cultura”, aprendida nas universidades, e se difere da linguagem popular, o distanciamento entre a linguagem de alunos/as da classe trabalhadora e a de seu/sua professor/a é grande, e ressalta que o/a educador/a precisa estar aberto/a para aprender o idioma dos/das seus/suas alunos/as, “só posso aprender o idioma, a consciência e o conhecimento dos meus alunos, se eles permitirem, se eu criar relações de discurso dentro das quais eles se abram” (SHOR, 1986, p. 89). E Freire ratifica que o/a educador/a precisa conhecer o/a seu/sua aluno/a e que é essencial o/a aluno/a entender a linguagem do/a educador/a.

Só lhes posso ensinar verdadeiramente conhecendo seus níveis de pensamento, aptidões e sentimentos, mas só posso pesquisar essas coisas se eles estiverem dispostos a desempenhar seu papel. Estar abertos significa produzir uma linguagem que revele o que sabem, nas palavras em que eles sabem. Eles não contribuirão para ensinar-me, a menos que sejam tratados na sala de aula como seres humanos que merecem respeito, num projeto de aprendizado importante. O ambiente verbal da sala de aula é uma chave. Permite que os alunos saibam se esta aula vai ser a mesma coisa que as aulas alienantes do passado, ou se é possível uma abertura criativa. Uma fala profissional imponente convalida suas culturas do silêncio ou da sabotagem (FREIRE, 1986, p. 90).

Freire (1986, p. 91) salienta que “quando comparamos nossa sintaxe com a sintaxe dos trabalhadores, por exemplo, sejam eles norte-americanos ou brasileiros, podemos perceber como as condições de classe se expressam através da linguagem”. Os/as trabalhadores/as têm uma linguagem direta e própria deles, que reflete a sua existência.

Freire (1986, p. 92) aborda que os/as educadores/as não precisam abolir do seu linguajar palavras como “epistemologia”, “sujeito cognitivo”, “práxis”, “manipulação”, “ideologia”, “classes sociais”, “mudança”, “regionalismo”, “alienação”. Não: esses conceitos são absolutamente importantes para nós!”. Os/as educadores/as precisam trazer esses conceitos para a concretude, para aproximar a realidade dos/as estudantes, pois, a falta de acesso a norma culta é uma questão social, que a classe dominante tem acesso e as classes populares o acesso é negado. Além de que, a classe dominante estabelece a sua linguagem como padrão, e é

importante que a classe popular não tenha a sua linguagem como inferior, mas que também tenha acesso a linguagem padrão.

Faz-se necessário salientar que ter um currículo baseado na realidade dos/as estudantes não significa, portanto, não dar a eles a chance de um acesso às normas cultas e saberes escolarizados. Para o/a educador/a é um grande desafio avaliar os/as estudantes de escolas/classes multisseriadas sendo sensível ao seu contexto sociocultural local e ao mesmo tempo provocando-o para além da sua realidade, porém, essa busca constante é fulcral para que os/as estudantes consigam se sentir ativos no processo.

Freire (1986, p. 94) aborda que o linguajar dos/as trabalhadores/as está relacionado à luta política na qual eles estão envolvidos. “Os operários estão numa luta que lhes ensina mais do que o que os camponeses aprendem com sua experiência, a menos que os camponeses estejam num processo de luta muito bom, com o qual também aprendam”. E salienta que os operários estejam muito mais preparados para compreender o tipo de reflexões que fazemos na universidade. Shor (1986, p. 95) aborda que “certos professores, em ambientes não de elite, são levados a falar de cima para baixo com os estudantes. Claro que os alunos e as pessoas comuns percebem imediatamente quando você está mostrando superioridade”. Desse modo, o/a educador/a precisa ter humildade para lidar com os/as estudantes, para que o discurso não fique distante da prática, e acabe sendo uma prática arrogante com superioridade e que intimide os/as estudantes.

Porém, mesmo entre os operários que estão ainda mais envolvidos em política do que os camponeses, não usamos a sofisticada linguagem acadêmica. Por isso, temos que aprender a usar suas metáforas e suas linguagens simbólicas. Isto é, temos que, cada vez mais, aprender com eles o valor das metáforas. É possível dizer, através de metáforas, muitas coisas que substituem a complexidade de nossos conceitos acadêmicos (FREIRE, 1986, p. 94).

Freire (1986, p. 97) faz o seguinte questionamento sobre a diferença do/a educador/a libertador/a e o educador/a domesticador/a e ressalta: “[...] enquanto o educador libertador começa a assumir a responsabilidade de ser indutivo, ele procura encontrar o processo para superar o momento indutivo, no sentido de transformá-lo numa camaradagem, isto é, o momento assumido pelos próprios alunos e não só pelo professor”. Shor (1986) salienta que o/a educador/a libertador/a faz a indução de um modo que desenvolva a própria iniciativa dos/as alunos/as em fazer suas induções, distribuindo, assim, a responsabilidade pelos momentos indutivos. E Freire (1986, p. 97) ratifica que o educador/a domesticador/a “mantém o processo

de indução sempre em suas próprias mãos. A perspectiva autoritária leva esse tipo de professor a monopolizar a função indutiva”.

Na última parte do livro Freire (1986, p. 104) discorre que o/a educador/a libertador/a não é manipulador/a e também não abandona os seus/suas alunos/as. O autor salienta que a aula libertadora incentiva e estimula o/a aluno/a a desvendar a manipulação real e os mitos da sociedade. Nessa situação, mudamos nossa compreensão da realidade, nossa percepção. “A educação sempre tem uma natureza diretiva, que não podemos negar. O professor tem um plano, um programa, um objetivo para o estudo” (FREIRE, 1986, p. 104).

O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto (FREIRE, 1986, p. 104).

Freire (1986) aborda que o/a educador/a libertador/a se difere do/a domesticador/a porque se move, instiga os/as estudantes através do diálogo, isto não significa que o/a professor/a seja igual aos/as alunos/as ou que se torne igual a eles. Nas aulas domesticadoras o/a educador/a é o centro do processo educativo, há uma hierarquia e a sua decisão é a única possível.

Shor (1986) ressalta que o/a educador/a não pode ser “neutro”, pois, estará corroborando com a hegemonia e com a manutenção do status quo, a sociedade não é neutra, ao compactuar com a classe dominante o/a educador/a corrobora com a perpetuação das desigualdades. “Uma realidade obscura desativa a criatividade das pessoas, mantendo uma cortina diante do que elas precisam ver para iniciar a transformação. Ensino neutro é outro nome para um currículo obscuro” (SHOR, 1986, p. 105).

Freire (1986, p. 105) discorre que “Na perspectiva libertadora, o professor tem o direito, mas também o dever de contestar o status quo, especialmente no que diz respeito às questões da dominação de sexo, raça ou classe. O que o educador dialógico não tem é o direito de impor aos outros sua posição”. O/a educador/a libertador/a não pode se abster no que diz respeito às questões sociais, pois, senão estará corroborando com a manutenção desse sistema desigual.

O/a professor/a libertador/a precisa assumir o direito e o dever de assumir a transformação da consciência dos/das alunos/as. Shor (1986, p. 111) discorre que “O método dialógico enfatiza o pensamento crítico e a politização, a consciência histórica e a transformação social”. Freire (1986, p. 106) apresenta que somente a escola não é a responsável para mudar a sociedade, mas colabora e muito para a conscientização dos/das estudantes. A

escola tem o papel de democratizar o acesso ao conhecimento, porém, a Teoria Social Crítica, segundo Tonet (2012, p. 3) “Ora, a sociedade burguesa só pode reproduzir-se sob essa forma que articula igualdade formal (aparente) e desigualdade real (não aparente)”, porquanto,

Por exemplo, se se quer entender melhor a exploração dos trabalhadores, pode-se fazer isto rigorosamente em sala de aula. Pode-se estudar como se organiza a produção sob o capitalismo. Mas, para poder mudar esse objeto de estudo, no sentido de uma melhor relação social de produção, tem-se que mudar completamente a estrutura da sociedade. Apenas no nível da sala de aula, pode-se alcançar uma compreensão muito melhor sobre esse assunto em mudá-lo enquanto realidade (FREIRE, 1986, p. 106).

Tonet (2012, p. 4-5) alerta que a raiz da desigualdade social é ocultada e essa forma de sociabilidade é aceita como a melhor possível porque de acordo com o que é considerado a verdadeira natureza humana. “Assim, todas as categorias dessa sociedade são naturalizadas. Capital, trabalho assalariado, mercado, mercadoria, dinheiro, etc. tudo isso é considerado como natural”.

Freire (1986, p. 112) encerra a obra citando “A questão é o que Cabral disse: O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo mais possível”. Ou seja, o sonho não pode morrer, o/a educador/a precisa lutar pelos seus/suas educandos/as para realizar o seu trabalho com qualidade e jamais desistir dos/as seus/suas estudantes.

Para finalizar a discussão acerca do livro, Freire e Shor (1986) ressaltam que o/a educador/a em sala de aula é a peça fundamental para a transformação, pois a partir das trocas de saberes que os/as estudantes irão adquirir consciência crítica para se posicionarem na sociedade, através de uma educação transformadora e dialógica, e não tradicional que visa a memorização, tornando os seres fragmentados. Os autores também salientam que o/a educador/a pode aproveitar o ensino tradicional em certas situações e que ele não precisa ser totalmente abolido, mas que vá de acordo com a necessidade do/a estudante e da forma que ele melhor aprenda, como por exemplo, utilizando métodos do ensino tradicional e também da educação libertadora.

Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (2000) é um livro que rememora os temas suscitados pela obra Pedagogia do Oprimido e relembra alguns momentos marcantes para a elaboração do mesmo, que é considerada uma das obras mais conhecidas de Freire, por sua potência e atualidade presente nos debates sociais e educacionais dos últimos anos.

A obra se inicia com o texto “Primeiras Palavras”, em que ele explica o motivo de abordar a esperança em sua obra, e ressalta que:

Pensar a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança, que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais (FREIRE, 2000, p. 10).

Freire (2000) nos alerta que a esperança é essencial, porém ela sozinha não tem o poder de transformações, é preciso ter atitude para que haja a real mudança, pois, a esperança sozinha não ganha a luta, é necessário a “esperança crítica”. A desesperança nos imobiliza, e não nos dá a força que precisamos para recriar o mundo. Através da leitura percebi o quanto a obra é atual e podemos relacionar com o contexto em que vivemos e precisamos mais do que nunca esperar para irmos à luta, não só por nós, mas também pelo nosso povo. Precisamos esperar que a fome, a miséria, as desigualdades possam ser superadas, e condições de vida dignas sejam dadas a todos, não podemos jamais nos acomodar da desesperança. Como diz Caldart (2008), compreende-se a luta por uma Educação do Campo no Brasil, a partir de três perspectivas distintas, mas que não se contrapõem, pelo contrário se complementam: a perspectiva da “negatividade”, a perspectiva da “positividade” e a perspectiva da “superação”, que é baseada no esperar e na luta por melhor.

A “superação” luta por uma Educação do Campo que tem buscado na experiência histórica da classe trabalhadora em luta elementos que possibilitem a constituição de uma educação vinculada aos interesses dos/as trabalhadores/as, especificamente os que vivem no campo brasileiro.

Freire (2000, p. 9) também discorre acerca do seu viés político exagerado que por vezes é questionado, e refuta que: “[...] ao negarem a mim a condição de educador, por ser demasiado político, eram tão políticos quanto eu. Certamente, contudo, numa posição contrária à minha. Neutros é que nem eram nem poderiam ser”. A educação para o autor nunca foi neutra, pois, o/a educador/a sempre está sempre se posicionando e tomando partido.

Na obra também é salientado que a esperança requer prática, a esperança na espera não tem concretude, a esperança precisa se ancorar nas nossas práticas. Dessa forma, Freire (2000, p. 11) destaca:

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desderrêça e se torna desesperança que, as vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual, social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança de forma errada, deixando que ela

resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo (FREIRE, 2000, p.11).

Isto posto, Freire (2000, p. 12) evidencia o livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* foi “[...] escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a convivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal”.

A obra é dividida em três momentos distintos, no primeiro, o autor traz um pouco acerca dos seus traumas de infância, e vida adulta, no segundo momento rememora o seu tão importante livro, o *Pedagogia do Oprimido*, e discute alguns momentos trazendo análises, e no terceiro momento revive a *Pedagogia do Oprimido*, sem trazer um saudosismo, mas pensando e refletindo acerca do que a obra representava em 1992, ano em que a *Pedagogia da Esperança* foi publicado.

Freire foi exilado devido à Ditadura Militar Brasileira, porém a sua esperança não deixou de existir, como ele ratifica em sua obra, “[...] a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica (FREIRE, 2000, p. 10).

Freire ressalta que as suas experiências e vivências deram origem ao livro *Pedagogia do Oprimido*, porquanto,

Foi vivendo a intensidade da experiência da sociedade chilena, da minha experiência naquela experiência, que me fazia re-pensar sempre a experiência brasileira, cuja memória viva trouxera comigo para o exílio, que escrevi a *Pedagogia do oprimido* entre 1967 e 1968. Texto que re-tomo agora, na sua “maioridade”, para re-ver, re-pensar, para re-dizer (FREIRE, 2000, p.53).

O autor inicia a obra expondo um pouco das suas vivências e histórias e conta acerca da sua experiência no Serviço Social da Indústria (SESI), em que deixou de advogar para assumir seu cargo, e ressalta que: “A *Pedagogia do oprimido* não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável a sua elaboração” (FREIRE, 2000, p. 18).

Devido o contato com filhos/as de trabalhadores/as rurais e urbanos e com a convivência com as mais ínfimas possibilidades de vida que o despertou para as relações entre opressores/as e oprimidos/as e as suas mais variadas formas de opressões, que são temas centrais do livro *Pedagogia do Oprimido*. Freire (2000, p. 20) discorre que: “Neste esforço de relembrar

momentos de minha experiência que, necessariamente, não importa o tempo em que se deram, se constituíram como fontes de minhas reflexões teóricas, ao escrever a *Pedagogia do oprimido* e continuariam hoje ao repensá-la [...]”.

Freire (2000) sempre foi preocupado com as relações entre escolas e famílias, e buscava uma relação de diálogo, o autor ressalta que foi através dessa experiência no SESI que aflorou a vontade de escrever a obra *Pedagogia do Oprimido*.

[...] diálogo entre elas que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas (FREIRE, 2000, p.20).

Freire (2000) salienta que os castigos eram frequentes nas escolas, e era veementemente contra essas práticas, os castigos foram normalizados e dizia-se que precisava-se castigar com dureza para que pudessem enfrentar a vida, que é cruel.

Os castigos nas demais áreas variavam entre pôr as crianças amarradas em um tronco de árvore, prendê-las durante horas em um quarto, dar-lhes ‘bolos’ com grossas e pesadas palmatórias, pô-las de joelhos sobre caroços de milho, surrá-las com correia de couro. Este último era o castigo preponderante em uma cidade da Zona da Mata, famosa por sua fabricação de calçados (FREIRE, 2000, p.22).

Freire (2000) conta em sua obra um episódio que o marcou profundamente, que foi a fala de um operário em uma das suas palestras, em que ele jamais esqueceu, e a partir do diálogo foi possível refletir em como as desigualdades sociais assolam as classes populares e que havia realidades diferentes entre a dele e a do operário.

Freire (2000, p. 27) relata as falas do operário que o marcou:

[...] veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher.

O autor discorre que o conhecimento crítico sozinho não tem o potencial de transformar a realidade, [...] é por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se

engajem na luta política pela transformação das coisas concretas em que se dá a opressão” (FREIRE, 2000, p. 32). Ou seja, não adianta o operário ter em mente um projeto, é preciso agir.

Dessa forma, esperar é essencial, posto que,

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quão indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica (FREIRE, 2000, p.32).

O autor ainda ressalta as dificuldades sofridas no exílio, não foi uma experiência fácil, e salienta que “[...] é difícil viver o exílio. Esperar a carta que se extraviou, a notícia do fato que não se deu. Esperar às vezes gente certa que chega, às vezes ir ao aeroporto simplesmente esperar, como se o verbo fosse intransitivo” (FREIRE, 2000, p. 35). Porém, mesmo exilado, Freire exalou sua capacidade crítica para mergulhar na sua nova realidade, e aguçou sua reflexão crítica para a escrita do seu tão renomado livro *Pedagogia do Oprimido*.

Freire (2000) salienta que os/as educadores/as progressistas precisam estar atentos/as ao trabalho realizado com a Educação Popular, visto que, não se pode apenas despejar conteúdos, mas, assumir uma postura que proporcione reflexão crítica com as suas vivências, é preciso associar os conteúdos com as leituras de mundo dos/as educandos/as e prepará-los/as para a luta dos seus direitos e pela defesa da justiça. E salienta que a sua experiência no SESI se consolidou com a vivência do exílio no Chile, em que pode fazer reflexões teóricas.

Outro trecho marcante do livro foi um diálogo com trabalhadores/as camponeses/as que se desculpou por sua fala e disse: “O senhor é que podia falar, porque o senhor é o que sabe. Nós não” (FREIRE, 2000, p. 46). E Freire em sua dialogicidade e humildade, problematizou e dialogou com o grupo de camponeses acerca de conhecimentos que ele como “doutor” dominava e saberes próprios dos/as camponeses/as que ele desconhecia.

Freire (2000) ratifica que o/a educando/a vai se reconhecendo como educando/a quando vai conhecendo os conteúdos e relacionando-os aos seus saberes, e não quando o/a educador/a vai depositando conhecimentos, dessa forma,

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. Entre outros ângulos, este é um que distingue uma educadora ou educador progressista de seu colega reacionário (FREIRE, 2000, p. 47-48).

Freire (2000) ressalta que os/as educadores/as progressistas precisam ser coerentes com seus discursos e práticas, que respeitem os/as educandos/as e jamais os manipulem. Dessa forma, os educadores/as devem se tornar tolerantes e empáticos. “Daí a vigilância com que devem atuar, com que devem viver intensamente sua prática educativa; daí seus olhos devendo estar abertos, seus ouvidos, também seu corpo inteiro aberto às armadilhas de que o chamado ‘currículo oculto’ anda cheio” (FREIRE, 2000, p. 80-81).

Freire (2000, p. 81) alerta que: “Quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente”. Ensinar não se reduz a transmissão de conteúdos, é preciso ensinar os/as alunos/as a aprenderem. Sendo assim, o/a professor/a só pode ensinar se conhecer o conteúdo, e se apropriar dele para ensinar.

O ensino multisseriado é complexo, dessa forma, é desafiador para educadores/as e educandos/as. Esse ensino é criticado devido a carência dos recursos disponíveis nas escolas do campo, além da ausência de uma formação sólida por parte dos/as professores/as que atuam na Educação do Campo. A multissérie é voltada para as camadas sociais mais carentes, pois, é a alternativa para os/as estudantes e contribui para a permanência dos/as educandos/as no contexto social a que pertencem, onde os índices, evasão e fracasso escolar. Ensinar na multisseriação é desafiante, visto que, o/a educador/a precisa estar atento/a às necessidades dos/as estudantes para a elaboração de atividades que estejam de acordo com as suas idades, e séries distintas. Sendo assim, enfatiza que os/as professores/as que trabalham nesse contexto educacional, “[...] sentem o peso de carregar a responsabilidade de exercer suas práticas docentes dentro de salas de aula com alunos/as de faixa etária e séries diferentes, sendo alunos/as de 1º ao 5º ano” (SANTOS, 2015, p. 73).

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido “penetrando” o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado (FREIRE, 2000, p.81).

Freire (2000) aborda que um/a professor/a que não considera séria a prática docente, que não estuda e se não se qualifica, se anula como educador/a. E salienta que o/a educador/a precisa respeitar e valorizar os saberes populares. “O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando no mundo. Seu mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (FREIRE, 2000, p. 86).

Freire (2000, p. 108) reforça que:

Sem que o educando se exponha inteiro à cultura popular dificilmente seu discurso terá mais ouvintes do que ele mesmo. Mais do que perder-se inoperante, seu discurso pode reforçar a dependência popular, pode sublinhar a apregoada 'superioridade linguística' das classes dominantes" (FREIRE, 2000, p.108).

Freire (2000) discorre que a educação é essencial para a tomada de consciência crítica por parte do/a educando/a, pois quanto menos conhecimento a classe popular tiver, melhor, as classes dominadas os dominarão. "O importante, porém, é que as classes trabalhadoras continuem aprendendo na própria prática de sua luta a estabelecer os limites para as suas concessões, o que vale dizer, que ensinem às dominantes os limites em que elas se podem mover" (FREIRE, 2000, p. 92). E salienta que isso não se aprende em cursos de especialização, isso se aprende e se ensina no momento histórico em que impõe às classes sociais a busca necessária de uma melhor relação no tratamento de seus interesses antagônicos.

Freire (2000, p. 110) salienta que: "O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício de sua reflexão sobre a prática, sempre a entende em sua totalidade". E discorre que a prática educativa não pode ser centrada nem no/a educador/a, nem no educando/a, nem nos métodos, nem no conteúdo, mas deve ser compreendida nas relações entre todos esses citados, e no uso coerente dos materiais, dos métodos e das técnicas por parte do/a educador/a. Importante ressaltar que não há educação sem conteúdo, pois, não há educação sem ensino, sistemático ou não de certo conteúdo. Freire (2000, p. 110) ratifica que "Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém - aluno".

O autor também ressalta a importância do/a educador/a respeitar a leitura de mundo dos/as estudantes, pois, o/a educador/a democrático/a jamais pode impor a sua leitura de mundo. "O papel do educador ou da educadora progressista, que não pode nem deve se omitir, ao propor sua 'leitura de mundo', é salientar que há outras 'leituras de mundo' diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela" (FREIRE, 2000, p. 112-113).

Outro ponto trazido na obra é a importância do diálogo e ressalta que dialogar não reduz um ao outro, mas sim, implica um respeito entre educador/a e educando/a, que vai de encontro ao autoritarismo e apresenta uma postura democrática; "Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento" (FREIRE, 2000, p. 120), e ressalta que:

[...] o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos

alunos por *n* razões entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro (FREIRE, 2000, p. 118).

Freire (2000) disserta que a classe trabalhadora precisa ter acesso aos mesmos conhecimentos que a classe dominante possui, para que assim possam adquirir consciência crítica, e muitas vezes os conhecimentos historicamente construídos são sonegados as classes populares.

A formação da classe trabalhadora, na perspectiva progressivamente pós-moderna, democrática, em que me ponho, lhe reconhece o direito de saber como funciona sua sociedade, de conhecer seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária; o papel dos movimentos populares na refeitura democrática da sociedade. A história de seu país. A geografia, a linguagem ou, melhor dito, a compreensão crítica da linguagem, ideologia, classes sociais e educação (FREIRE, 2000, p.133).

Ao final do livro, o autor reflete acerca da sua importante obra: *Pedagogia do oprimido*, e aborda que a esperança e a educação unidas, proporcionam mudanças significativas na vida dos/as oprimidos/as, de forma que ele consiga a sua libertação, através da consciência crítica. A obra foi muito importante para reforçar em nós a esperança, e o ato de esperar e ir atrás, buscar, construir e principalmente revolucionar. Revolucionar e lutar são termos primordiais para os sujeitos do campo, que lutam por suas conquistas e por avanços. A Teoria Social Crítica explicita os processos de desigualdade que os sujeitos passam em suas vidas, baseados na exploração que a burguesia os submete. Assim sendo, a teoria busca colocar os sujeitos do campo como sujeitos de direitos e de luta, em constante busca de emancipação.

O livro *Pedagogia da Autonomia* publicado em 1996, foi a última obra publicada por Paulo Freire antes do seu falecimento, o autor nessa obra traz a reflexão da formação docente associada à prática progressista do/a educador/a associada ao favorecimento da autonomia dos/as estudantes, e reafirma o compromisso ético na verticalização do saber, em que educador/a e educando/a estão no mesmo patamar, sem hierarquia, em que todos os saberes são validados.

O autor já no primeiro capítulo intitulado “Prática docente: primeira reflexão”, nos dá sinais do quão importante e necessária é esta obra. Freire (1996, p. 24) sinaliza que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”, então já nos alerta para a imprescindibilidade da *práxis*, pois, são indissociáveis no processo e uma sem a outra acaba se tornando vazia. Na obra, o educador dedicou-se às questões relacionadas à formação docente, refletindo sobre as exigências necessárias à docência, entre elas, o respeito às experiências dos/as estudantes, a

necessidade da pesquisa e da criticidade, o comprometimento, e o exercício da liberdade e autonomia, bem como, o compromisso político e a competência técnica.

Também nos apresenta uma frase muito conhecida, porém importante para refletirmos, que é “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 24). Ou seja, cabe ao/a educador/a buscar uma prática problematizadora e libertadora para o/a estudante, e não uma prática “bancária” que tem o intuito de transferir conhecimento sem considerar as vivências e saberes dos/as estudantes. Sendo assim, ambos aprendem e ensinam no processo educativo, pois ao ensinar o/a educador/a também aprende e o/a educando/a ao aprender também tem algo a ensinar, e isso precisa ser considerado pelo/a educador/a.

Em relação a prática “bancária”, Freire (1996) alerta que:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” conta o poder apassivador do “bancarismo” (FREIRE, 1996, p.27).

Freire salienta que “num momento de aviamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana”. Dessa forma, aborda que os/as docentes precisam assumir uma postura veementemente contra todas as práticas de desumanização. A autonomia dos/as educandos/as é o tema central da obra, e para essa autonomia ocorrer de fato, é preciso uma permanente reflexão da prática docente, além de adotar uma prática de educador/a progressista e problematizador/a. Desse modo, a citação abaixo ratifica a necessidade do/a educador/a ter uma rigorosidade metódica, ou seja, ser contrário à educação “bancária”, que tem o objetivo de transmitir conteúdos.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis (FREIRE, 1996, p. 28).

Freire (1996, p. 28) salienta a “importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Sendo assim, reforça que o/a educador/a precisa ensinar o/a aluno/a a refletir e entender o que vem ocorrendo em seu país, cidade ou bairro. Outro ponto importante trazido pelo autor diz respeito a não existir ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para

constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 30-31). O/a educador/a precisa pesquisar e estudar, para assim, reforçar a potencialidade crítica do/a educando/a.

Ensinar exige respeito aos saberes dos/as educandos/as, posto que, o/a educador/a precisa aproveitar os saberes dos/as educandos/as. À escola cabe o dever de respeitar as diversas vivências, principalmente das classes populares e discutir com os/as estudantes a relação dos seus saberes com os conteúdos. Freire (1996, p. 31-32) traz que “Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes”. Assim, o/a educador/a consegue associar e discutir com os/as educandos/as conteúdos a partir da realidade que ele/a está inserido/a.

Freire (1996) aborda que a *assunção* de nós mesmos significa assumir-se como ser social e histórico, capaz de ter raiva e de amar, e assumir-se como sujeito capaz de reconhecer-se como objeto, mas não excluindo os outros, mas assumindo o seu *eu*.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puto treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p.42).

O autor salienta no segundo capítulo da obra intitulado: Ensinar não é transferir conhecimento, justamente a ideia de que quando os/as educadores/as entram em sala de aula precisam estar dispostos/as e abertos/as a questionamentos, a curiosidade, as inquietações, pois, ensinar não é transferir conhecimento.

Também nos é apresentado na obra o conceito de inacabamento, porquanto,

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 1996, p.57).

A partir do amor revolucionário e do rigor crítico, reflete sobre o que o ato de ensinar exige de educadores/as e educandos/as. Freire (1996) nos faz refletir que como educadores/as devemos estar constantemente estabelecendo uma relação pautada no respeito com os/as

educandos/as e com si mesmo. E salienta que o/a educador/a autoritário/a tira a liberdade do/a educando/a e limita o seu senso de inquietude e de criticidade.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios, fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p.58-59).

O autor ressalta a importância da ética, pois, um indivíduo que forma outros sujeitos não pode ter sua ética transgredida. E ressalta que os saberes da prática docente são direcionados aos/as professores/as progressistas, porém, é necessário que os/as conservadores/as também busquem esses saberes para ressignificarem as suas práticas. Não existe professor/a sem alunos/as e vice-versa, dado que “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e se forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23).

Através da citação acima pode-se inferir que o/a professor/a aprende ao ensinar e o/a aluno/a ao aprender também será capaz de ensinar. A aprendizagem quando atrai o interesse do/a estudante desperta a curiosidade, o interesse e o torna mais criativo, Freire (1996) nomeou de curiosidade epistemológica, e a falta dela torna-se uma educação “bancária” que é comumente utilizada nas escolas, um ensino conteudista e mecânico. Ensinar não se reduz a compartilhar conhecimentos, o/a docente progressista é aquele/a que desenvolve a capacidade crítica do/a estudante, a dialética, a reflexão e a humanização.

É neste sentido que o professor autoritário que, por isso, mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado, rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (FREIRE, 1996, p.59).

O autor também ressalta que a liberdade não deve ser confundida com libertinagem, ambas são diferentes, a liberdade deve ser incentivada pelo/a professor/a, mas com limites, através do diálogo e compreensão com os pais e responsáveis. Também é ressaltada na obra a importância do diálogo que é fundamental para a relação professor/a e aluno/a, um exemplo são os debates em sala de aula. Desse modo, o/a educador/a precisa colocar em prática o seu discurso, para que não seja apenas discurso vazio, dessa forma, o/a educador/a precisa autoridade, mas, “a autoridade docente, mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se” (FREIRE, 1996, p. 90).

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade de arrogante do mestre (FREIRE, 1996, p.61).

Importante ressaltar que a prática educativa não é neutra, por isso é política, e como educador/a progressista precisamos estar atentos e buscar uma prática alinhada às nossas ações, Freire (2019, p. 68) alerta que:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo* objetivo, sonhos, utopias, ideias. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p.68).

O autor também analisa que para ensinar é preciso ter alegria e esperança em sua prática educativa. “A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (FREIRE, 1996, p. 70). Sendo assim, a esperança faz parte da natureza humana, e é essencial para que haja história, pois, a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica, dessa forma, Freire (1996, p. 71) alerta que é uma contradição uma pessoa que se diz progressista e “[...] que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa”.

O livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) tem uma linguagem didática e acessível, dirigido aos estudiosos da educação. Durante a leitura da obra percebemos que o estudo envolve uma concepção de conhecimento como algo inacabado e que também busca por novos conhecimentos, visto que, uma prática pedagógica transmissiva, e “bancária”, não têm um real significado na vida do/a estudante. Assim, incentivar o diálogo e a reflexão crítica é fundamental, sendo assim,

Estimula a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* às perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente, em nome da defesa da curiosidade necessária a todo vaivém de perguntas e respostas que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que professor e alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 1996, p.83).

Assim, Freire (1996, p. 84) traz que o/a bom/boa professor/a é o/a que encanta enquanto fala, é aquele/a que consegue “[...] trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”.

Outro ponto fulcral trazido pelo autor diz respeito a autoridade e o autoritarismo na prática docente, e salienta que o autoritarismo vai contra a liberdade e a autonomia do/a educando/a, dessa forma não existe disciplina no autoritarismo e na licenciosidade, e somente em práticas de autoridade a liberdade e autonomia se preservam, posto que, o respeito mútuo é necessário para se estabelecer uma boa relação, pois, “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p. 90).

Freire sempre foi um defensor da formação docente, pois, percebe como basilar que o/a professor/a leve a sua formação a sério, que estude, que busque e se esforce para saber ministrar as atividades com os/as educandos/as. E aborda que [...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1996, p. 90).

Desse modo, Freire (1996) nos alerta acerca de uma avaliação da aprendizagem que tenha como ponto principal a emancipação dos/as estudantes envolvidos/as, e nesse caso podemos relacionar com os povos do campo, que são os sujeitos desta pesquisa, e ressalto que a avaliação da aprendizagem precisa ter um olhar mais apurado, ser inclusiva e emancipadora, além de proporcionar a melhoria do processo educativo, é importante ressaltar que a avaliação para os povos do campo necessita atender a demanda de uma educação de qualidade envolvida com as suas realidades e suas demandas de formação consistente a partir do seu próprio lugar. O autor criticava uma pedagogia conteudista, e defendia uma educação mediadora para a formação da consciência crítica dos/as estudantes e que viesse a contribuir com o seu desenvolvimento. A avaliação da aprendizagem na percepção freireana precisa ter o intuito da promoção da tomada de consciência, através do diálogo entre professor/a e estudantes.

A educação é uma forma potente de intervenção no mundo, diante disso, implica esforço e qualificação, principalmente para que o/a educador/a não considere a educação como neutra e reforce a ideologia das classes dominantes, tirando o direito de criticidade dos/as seus/suas educandos/as. E aborda que quando fala em educação como uma forma de intervenção no mundo diz respeito a mudanças em diversos âmbitos da sociedade, entre eles, a

educação, saúde, direito ao trabalho, economia, entre outros, e que as classes menos favorecidas precisam ter consciência crítica acerca dos assuntos para que o *status quo* não se perpetue. Podemos estabelecer relações entre esses pontos com a Educação do Campo, pois, os movimentos sociais lutam pela garantia de direitos, esses movimentos foram cruciais para que os povos conquistassem alguns direitos e para que continuem em busca de constante melhorias.

A respeito da não existência da neutralidade na educação, Freire (1999, p. 100) pontua que:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não pode ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda [...] (FREIRE, 1996, p. 100).

O autor é veementemente contra a ideia de “neutralidade” no âmbito educacional, e aborda que é impossível, visto que, “a educação não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele educador, ela é política” (FREIRE, 1996, p. 108). Pois, para que ocorresse a neutralidade seria preciso que não houvesse discordância em relação aos acontecimentos sociais, como por exemplo, “era necessário que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui são uma fatalidade do fim do século” (FREIRE, 1996, p. 108).

O desemprego no mundo não é, como disse e tenho repetido, uma fatalidade. É antes o resultado de uma globalização da economia e de avanços e de avanços tecnológicos a que vem faltando o *dever ser* de uma ética realmente a serviço do ser humano e não do lucro e da gulodice irrefreada das minorias que comandam o mundo (FREIRE, 1996, p.127).

Freire (1996, p. 92) traz que, antes de sermos educadores/as somos gente, e salienta que “me modo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. Por conseguinte, ensinar exige respeito aos/as alunos/as, e o ensino dos conteúdos carece de ética e estudo por parte do/a educador/a. A escuta e a abertura à fala do outro, aos gestos significa abrir disponibilidade para o/a educando/s, escutar significa respeito às contribuições que cada um possui, e as suas diversas maneiras de pensar e ver o mundo, “a verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista

das ideias”, escutar o outro é uma prática democrática e jamais autoritária (FREIRE, 1996, p. 117).

Segundo Freire (1996), o/a educador/a precisa ter ciência da sua importância na vida do/a educando/a, pois, suas atitudes são referência e precisam respeitar as vivências individuais dos/as estudantes, respeitar a leitura de mundo do/a educando/a é saber escutá-lo/la, o desrespeito torna o/a educador/a antidemocrático, pois não escuta os seus/suas alunos/as e se revela elitista, porquanto,

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento (FREIRE, 1996, p.119-120).

Assim, na obra o autor ratifica a ideia do respeito à dignidade e as individualidades dos/as educandos/as, especialmente as classes populares que têm acesso a uma educação precarizada na educação básica comparada às oferecidas em instituições privadas. É preciso que o/a educando/a “[...] vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o *recedor* da que lhe seja transferida pelo professor” (FREIRE, 1996, p. 121). No ensino superior público ocorre o inverso, o ensino é mais valorizado que o privado, mas o acesso acaba sendo para pessoas com um poder aquisitivo melhor, pois tem mais capital cultural do que os/as estudantes da escola pública, que acabam indo para o mercado de trabalho garantir a sua sobrevivência.

Quando mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação (FREIRE, 1996, p.93-94).

Neste livro o autor se coloca a favor da avaliação da aprendizagem como um dispositivo de apreciação para formar para a criticidade, para a libertação e para não serem submissos ao sistema que os oprime. Freire (1996) discute que a educação não deve ser dada todas as responsabilidades para a mudança da sociedade, nem é a única responsável pela perpetuação do *status quo* vigente, mas os/as educadores/as críticos e progressistas podem através da educação mostrar que há a possibilidade de mudança.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá”-la ou “domesticá”-la (FREIRE, 1996, p.121).

A luta tem que ser por uma avaliação que estimule o/a estudante a ser curioso/a, investigativo/a e ético/a. “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo responsabilidade de suas ações”. (FREIRE, 1996, p. 91). O/a educador/a precisa ter autoridade ao avaliar, mas uma autoridade democrática, que reconheça os/as educandos/as como mulheres e homens no mundo que necessitam de liberdade, para que assim conquistem sua autonomia. A autonomia que faz jus ao título do livro vai se construindo a partir das experiências da vida, e no dia a dia a partir das decisões e as escolhas vão se transformando em experiências estimuladoras de liberdade.

A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p.105).

Abordamos através das obras de Paulo Freire o olhar para a avaliação da aprendizagem escolar, embora não seja trazida diretamente pelo autor em seus escritos, a sua concepção de educação é basilar para a discussão e trazem contribuições ao debate da avaliação escolar. Aos/as educadores/as cabe a luta para compreender a avaliação e a “prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que estimule a falar a como caminho do falar com” (FREIRE, 1996, p. 114).

A potência do diálogo, da educação problematizadora, emancipatória e autônoma são pontos fortes nas obras freireanas e são essenciais para se pensar na avaliação da aprendizagem como auxiliar na busca de uma educação para a vida, formando o sujeito como um todo. Precisamos pensar sempre acerca dos escritos de Freire, posto que, precisamos dialogar, refletir, problematizar, ousar e resistir. Ele acolhia os/as oprimidos/as e enfrentava os/as opressores/as, e a educação brasileira precisa dessa grande inspiração para resistir e lutar por nossos direitos, e traz a necessidade de termos educadores/as progressistas em nossas escolas.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na

escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido (FREIRE, 1996, p.110).

Freire em suas obras aborda que a escola é o lugar propício para o ensino e a aprendizagem, pois é o lugar privilegiado para pensar. Ele aborda a presença do/a oprimido/a e do/a opressor/a na sociedade e nos convida a reflexão e a libertação do/a opressor/a que reside em nós, para depois nos libertarmos das opressões da sociedade. A escola transforma homens e mulheres, porém o autor ressalta que ela não será a única responsável por isto, visto que, há estruturas sociais e econômicas que dificultam a transformação e corroboram com a manutenção de uma sociedade injusta e desigual.

Freire (1996, p. 138) ressalta que para avaliar é necessário querer bem o/a aluno/a, querer bem “[...] significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser ‘adocicado’ nem tampouco num ser arestoso e amargo”, o/a docente precisa ter bom-senso e ética, para avaliar seus/as estudantes/as, e ser democrático/a, pois, a afetividade e a amorosidade se constroem através das relações respeitadas.

Desse modo, a educação e a avaliação da aprendizagem devem servir como instrumentos a serviço da democratização, com o intuito de formar pessoas participantes e dialógicas. A educação libertadora contribui para que o/a educando/a seja sujeito de sua própria história, sob a orientação do/a educador/a.

Freire salienta que o ato de avaliar deve ter como base o amor e a coragem, respaldada no diálogo e no debate. Para avaliar é preciso levar em consideração que os/as educandos/as sejam capazes de construir sua história participando ativamente no mundo e compreendendo seu papel no processo de transformação. Uma avaliação pautada no diálogo implica no respeito a diferença, a democracia, e na valorização das vivências individuais.

Freire (1996, p. 113) expõe acerca dos sistemas de avaliação:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada.

O autor em seus escritos aborda que a relação entre professor/a e aluno/a, por vezes, é marcada pelo autoritarismo, falta de diálogo, padronização. É preciso superar este paradigma, pois, através de uma boa relação entre estudantes, pais e professores/as, que a vida escolar poderá sofrer mudanças, bem como, uma educação transformadora. Freire propõe uma

educação transformadora com princípios na democracia, para que possa proporcionar uma leitura crítica da realidade que significa a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica.

A consciência ingênua se caracteriza pela interpretação dos fenômenos como algo natural baseado em argumentos frágeis e com uma aceitação das circunstâncias impostas, enquanto a consciência crítica é pautada na racionalidade, capacidade de mudanças e racionalidade para entender as estruturas sociais. Para que a educação cumpra seu papel, o/a educador/a precisa perceber o/a educando/a como um agente de transformação e não como um/a receptor/a de conteúdos incapaz de tomar decisões críticas e inábil para problematizar suas relações com o mundo.

Para Freire, o ponto de partida do/a educador/a deve ser o reconhecimento das condições de vida, econômicas e culturais dos/as estudantes, das suas famílias e da comunidade. Os/as professores/as que atuam em escolas do campo acabam tendo uma história de vida parecida com a dos/as seus/suas estudantes, marcada pela desigualdade social. É necessário refletir que a Educação do Campo é reflexo da relação de vida e política, e faz-se necessário que haja mobilização, organização e capacitação das classes trabalhadoras. A Educação do Campo surge a partir da luta dos movimentos sociais, desse modo, a educação destinada a esses povos deve proporcionar conhecimentos associados à sua cultura, cultura essa que é usada nas lutas para a efetivação de uma vida digna.

Freire (1996, p. 78-79) salienta que:

Como educador preciso ir 'lendo' cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito.

Assim, Freire afirma que pensar o/a estudante a partir da realidade que está inserido/a significa estar comprometido/a com a educação, pois o ato de ensinar requer criticidade, ética, reflexão acerca da prática, respeito às diferenças, e combate à discriminação. Visto que, educar não se resume a transferir conhecimento, mas é uma tarefa especificamente humana, os/as educadores/as precisam de fato trazer para a escola a essência dos/as estudantes que a compõem, com uma riqueza em vivências e saberes que precisam ser o centro dos debates, soluções e reflexões.

Freire efetivamente foi um educador à frente da sua época, pois pensou em uma postura progressista do/a educador/a, que aja com responsabilidade, consciência, possibilitando aos/as

estudantes uma leitura crítica da realidade, e incentivando os/as estudantes a serem agentes de transformação e reinvenção. O autor não era ingênuo, mas acreditava que uma postura crítica e fundamentada pode corroborar com a formação das próximas gerações. E salientava que “[...] a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade, científica, domínio técnico a serviço de mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p. 140).

Torna-se imprescindível que o/a professor/a conheça a realidade social dos/as seus/as estudantes, para desenvolver um trabalho que faça sentido para eles/as. É fundamental que o/a educador/a respeite e valorize a “leitura de mundo” dos/as educandos/as. Pois, os conhecimentos precisam auxiliar os/as oprimidos/as para uma tomada de consciência revolucionária. Os/as educadores/as do campo precisam de uma formação voltada e comprometida com a educação libertadora, humanizadora, consciente e crítica. Partindo desta perspectiva, o Projeto Político Pedagógico da escola deve considerar as especificidades dos/as estudantes de modo que o/a estimule a permanecer no campo.

Para finalizar a obra, Freire nos faz pensar após nos inquietar com as belas palavras que foram escritas durante o livro, dignas de serem lidas por todo profissional de educação, pois, nos faz refletir e nos faz pensarmos em atitudes simples que temos com os nossos/as educandos/as e que precisamos reorientar para garantir a autonomia deles, e finaliza a obra dizendo que: “Nem a arrogância é sinal de competência, nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente” (FREIRE, 1996, p. 143).

1.1.1 Reflexões acerca da avaliação da aprendizagem escolar e a multissérie

O erro é visto muitas vezes como algo que precisa ser combatido, porém, ele tem grande importância para a aprendizagem, visto que, é um degrau para a construção do conhecimento, uma vez que, quando o sujeito percebe o erro, busca a causa dele e aprende com o que descobre. De maneira geral, as obras freireanas trazem como suporte para a avaliação da aprendizagem, tais pontos: autoavaliação, diálogo contínuo, conteúdo como objeto para a reflexão, construção coletiva, consciência crítica, autonomia, inacabamento dos sujeitos, reflexão, reconstrução, não é punitiva, e traz a diversidade.

As escolas do campo, por vezes, têm educadores/as que nem sempre tem uma trajetória de vida no meio rural, desse modo, é preciso que repensem a organização do trabalho pedagógico. Tendo em vista que é preciso levar em consideração a experiência de quem vive

no campo, pois este é o ponto de partida para organizar um currículo com práticas que atendam às necessidades destes povos e que forneça subsídios para a formação de sujeitos conscientes sobre seu lugar e seu papel no mundo. Freire foi um defensor da educação libertadora, em que afirma que o processo educativo deve ser pensado e realizado a partir dos conhecimentos prévios dos/as estudantes. Hage (2011) salienta que:

As escolas multisseriadas têm constituído sua identidade referenciada na “precarização do modelo urbano seriado de ensino” e para que essas escolas ofereçam um processo educativo de qualidade se faz necessário a transgressão desse padrão de organização do ensino, que tem se constituído enquanto empecilho em face da rigidez com que trata o tempo escolar, impondo a fragmentação em séries anuais e submetendo os estudantes a um processo contínuo de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional (HAGE, 2011, p. 9-10).

O autor aborda que é imprescindível a reflexão acerca da própria prática e para que a partir da educação os sujeitos camponeses possam se posicionar frente às comunidades, possibilitando fazer uma leitura crítica e propositiva, tornando-os agentes de transformação junto à família, aos companheiros de trabalho e de luta pela terra. É preciso que os/as educadores sejam capazes de levar à sala de aula a luta pela Reforma Agrária e por uma sociedade mais colaborativa, justa e igualitária.

Arroyo, Caldart e Molina (2011) salientam que os/as estudantes do campo são povos de direito e têm direito a uma educação que contribua para o seu desenvolvimento e para a sua formação humana. Sendo assim, não basta oferecer escolas do campo, é necessário que os povos do campo façam parte efetivamente, além de um Projeto Político Pedagógico que tenha relação com os desafios, culturas e histórias dos povos camponeses.

[...] a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso, a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 11).

Freire ainda ressalta que se faz necessário pensar na avaliação da aprendizagem a partir da valorização da experiência do/a estudante, aquilo que ele/a traz consigo, seu vocabulário, suas vivências. É preciso democratizar os instrumentos de avaliação do saber, para que além da necessidade de preencher sistemas avaliativos sirva para auxiliar os/as educandos/as a superar suas dificuldades no processo de aprendizagem. Também se faz necessária a formação continuada, que é relevante na prática docente, além de ser através dela que os/as educadores/as

adquirem novos conhecimentos e trocam experiências que serão fundamentais para sua prática docente.

A escola localizada no próprio espaço em que vivem e convivem os sujeitos do campo pode constituir-se num centro de desenvolvimento cultural da comunidade, envolvendo a todos, sem exceção: crianças, adolescentes, jovens e adultos, estudantes, pais, lideranças e membros da comunidade nos processos de apropriação do conhecimento e de mobilização e participação coletiva na construção de uma sociedade inclusiva, democrática e plural (HAGE, 2011, p. 10).

Referente ao debate sobre a avaliação da aprendizagem escolar faz-se necessário conhecer a concepção dos autores: Libâneo (1994), Haydt (1995), Hoffmann (1996; 2001), Vasconcellos (1998, 2007), Melchior (1999), Fernandes e Freitas (2007), entre outros. Além das contribuições das obras freireanas acerca do tema.

Em várias circunstâncias da vida das pessoas há momentos que passarão por processos de julgamento de valores, este processo é concebido como avaliação. Avaliar é originário do latim e decorre da composição *a-valere*, que significa “dar valor a”. De acordo com Haydt (1995, p. 10) “avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores”. A avaliação consiste em um processo interpretativo, visto que é um julgamento com base em critérios ou padrões.

No mundo ocidental estamos o tempo todo avaliando a roupa que compramos, se essa ou aquela e se ficará melhor com qual sapato. Avaliamos nossas escolhas e o que pode ser bom ou ruim, atribuímos um juízo às coisas e pessoas com relação ao emprego, a faculdade, as situações e suas decorrências. Na educação, o termo avaliação é bastante amplo e abre espaço para diversas formas de ser entendido.

O ato de avaliar se constitui uma tarefa um tanto complexa, visto que, ao cumprir esta função, o indivíduo que avalia não pode fazê-la sobre uma via única, mas, também precisa realizar uma autorreflexão. Como dito anteriormente, a partir da concepção de educação de Paulo Freire buscou-se estabelecer relações entre o tema avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo.

Paulo Freire pensava a avaliação da aprendizagem em uma dimensão emancipatória, e demonstra em suas obras ser efetivamente contrário a educação “bancária”, conteudista, ou de cunho excludente, mas, ressalta a relevância de uma prática educativa inclusiva que engloba também a avaliação da aprendizagem dialógica e emancipatória. Contrário à pedagogia tradicional, Freire (1996) salienta acerca da importância da educação libertadora, que é uma educação conscientizadora, dialógica, amorosa e com leitura crítica do mundo, a partir destes aspectos presentes nas obras, proponho contribuir às discussões sobre o processo da avaliação da aprendizagem escolar sob o olhar freireano.

Através de uma severa e contundente crítica do autor ao autoritarismo, hierarquia e a tirania entre educando/a e educador/a, Freire deixa em evidência que o processo avaliativo precisa ser contrário a punição, ou a seleção dos/as estudantes. Ao realizar as leituras das obras fica explícito que na prática educativa é necessário priorizar a leitura crítica de mundo, diante disso, ao avaliar, o/a docente não pode agir de maneira punitiva, pois, essas práticas não são condizentes com a criticidade, autonomia e criatividade que precisam ser estimuladas em sala de aula.

Luckesi (2005) ressalta que o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Para o autor não é possível chegar a uma decisão sem que haja antes de tudo uma análise, como também não se pode apenas analisar sem que chegue a uma conclusão, para que se possa tomar uma medida. Ou seja, avaliar implica em aprimorar e realizar um processo de investigação ordenada de valor ou de mérito de uma determinada realidade. Desse modo, avaliar sugere apreciar ou estabelecer um juízo de valor.

Silva (2020, p. 7) aborda que é preciso que a “[...] educação, escola e avaliação considere o protagonismo dos seus sujeitos e essa é uma das bandeiras de luta dos povos do campo, que advogam uma educação escolar campesina que considere suas especificidades”, e ressalta que a avaliação da aprendizagem precisa considerar o processo e não se restringir a resultados, é preciso considerar as especificidades dos/as educadores/as e dos/as educandos/as, devendo o processo avaliativo ser pautado na relação dialógica entre os sujeitos, buscando uma formação humana e crítica.

O documento Referências para uma Política de Educação do Campo (BRASIL, 2005, p. 39) orienta que o processo avaliativo deve:

[...] considerar os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educandas e constituir-se instrumento de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados. Não apenas os saberes, mas a própria dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculada à realidade dos sujeitos.

Melo e Santana (2019, p. 54) concebem que: “[...] a avaliação da aprendizagem nas escolas do campo não se faz somente em sala de aula, mas acontece em outros espaços, pois o que um aluno demonstrou não compreender em um determinado momento, não significa que ele não é capaz de aprender posteriormente”. Sendo assim, é importante diversificar e contextualizar a aplicação dos conteúdos, de propor situações de avaliação em outros espaços educativos, associando assim, os conteúdos de sala de aula com a realidade do campo em que os/as estudantes estão inseridos.

Freire (2019, p. 113) salienta que “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”. Sendo assim, o autor salienta que sem diálogo não existe pensamento crítico, e o processo educacional é o encontro de sujeitos mediatizados pelo mundo. No processo avaliativo não pode ser diferente, precisa ser coletivo, dialógico, coletivo e dinâmico.

Infelizmente existem fatores que interferem de maneira negativa no processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes e conseqüentemente no rendimento escolar, como fatores econômicos, sociais, familiares, e também condições sanitárias, de higiene e nutrição, essas condições impactam na vida dos/as estudantes e no ambiente escolar. Condições como uma família numerosa, devido à falta de planejamento familiar, interferem na concentração do/a estudante para estudar para as avaliações e também nas atividades de casa, dificultando a sua aprendizagem.

Avaliar não pode ser entendido como uma forma de classificar ou estereotipar o/a educando/a, no sentido de tecer certo parecer quanto ao comportamento deste, supervalorizando uns, pelo bom comportamento e menosprezando ou até mesmo expondo outro por não alcançar os resultados esperados. Quando o/a professor/a tem esse tipo de postura, sem dúvidas o/a estudante ao perceber que não se enquadra no perfil do/a aluno/a tido como “nota dez”, irá influenciar em seu comportamento e conseqüentemente em seu desempenho.

A avaliação tem como objetivo servir de monitoramento para os/as estudantes, quando o/a professor/a sinaliza suas conquistas, seus avanços, dessa forma, ele está incentivando-os e dando retorno aos estudantes de forma contextualizada, o que fortalece a função formativa que deve ser atribuída à avaliação. Este não pode se dar de forma a causar medo ou insegurança nos/as estudantes, mas, contribuir com o processo educativo, a fim de deixá-los confiantes e desafiados ao realizar qualquer atividade proposta.

A partir das leituras fica perceptível que o/a educando/a precisa participar da avaliação da aprendizagem, pois, educador/a e educando/a fazem parte deste processo que deve ser compartilhado entre toda a comunidade escolar, de maneira dialógica. Ressaltando a importância do diálogo. Freire (2019, p. 109) salienta que “[...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”. Sendo assim, podemos compreender que o diálogo faz parte da avaliação, visto que, avaliar precisa compreender o outro, e dialogar com a intenção de crescimento mútuo entre educador/a e educando/a.

Freire (2000, p. 120) destaca que “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer do isolamento”. Sendo assim, o/a docente estaria aberto/a ao tempo individual de cada estudante, respeitando o tempo de aprendizagem, e realizando uma avaliação da aprendizagem de maneira mais justa e emancipatória. As escolas/classes multisseriadas são desafiadoras e não podem ser reduzidas a responsabilização docente, pois, há um sistema capitalista em nossa sociedade que coloca a educação no âmbito de uma despesa e não em um investimento, e acredita que a solução seria o fechamento dessas escolas.

Segundo Freire, a homogeneidade padroniza os/as estudantes, causando danos em sua formação, sendo que, os sujeitos são inacabados, necessitando de respeito às individualidades e aos diversos tempos de aprendizagens. A multissérie não se encaixa nesse padrão de homogeneidade, ela é pautada na diferença, na heterogeneidade e no respeito e valorização das diferenças. Historicamente, a avaliação esteve ligada a aferir o desempenho dos/as alunos/as através de notas e pré-requisitos, porém Freire nos traz outra perspectiva que evidencia a dialogicidade através da extinção de uma rigidez que é imposta a avaliação.

A escola é um espaço diverso e múltiplo que deve ter as individualidades dos/as estudantes respeitadas. Saliento uma aproximação entre as ideias freireanas e a perspectiva trazida por Haydt (1995, p. 7) que destaca que “frequentemente o termo avaliação é associado a outros como exame, nota, sucesso e fracasso, promoção e repetência”. É preciso uma análise a respeito do entendimento de avaliação como julgamento de resultados, visto que, essa visão é equivocada e resquício de uma pedagogia tradicional.

Freire aborda que este tipo de avaliação fortalece a reprodução dos conhecimentos, sem uma análise crítica, tornando os/as alunos/as meros/as reprodutores, e ainda se sentindo fracassados/as quando não atingem os índices esperados. Freire ainda traz em seus escritos que a avaliação não pode reforçar a exclusão social, posto que, os processos avaliativos podem excluir os/as estudantes menos favorecidos, sendo assim, o autor sempre se aproximou das classes populares e estabeleceu uma relação dialógica, pois, os critérios avaliativos não levavam em consideração os conhecimentos das camadas menos abastadas. Desse modo, a avaliação da aprendizagem escolar precisa levar em conta as especificidades e diferenças entre os/as estudantes, senão fortalecerá a exclusão e segregação.

Paulo Freire ressalta em suas obras a necessidade da escola desenvolver nos/as estudantes além dos conteúdos, mas a capacidade de refletir e transformar a sua realidade, para que sejam sujeitos emancipados e autônomos. A avaliação precisa ser formativa e processual, com vistas à melhoria da aprendizagem e a inclusão de todos/as os/as alunos/as. O diálogo, o

conhecimento e o inacabamento, conceitos trazidos por Freire em suas obras nos trazem reflexões acerca da avaliação da aprendizagem escolar. De fato, o/a estudante deve participar de todo o processo, quando o/a professor/a aponta o que ele já avançou, o que ainda tem dificuldade e o que ele/a domina e desenvolve com muita habilidade. Assim, ele/a sente confiança e a segurança necessária para realizar aquilo que está sendo proposto, sem medo de ser repreendido caso não saia como o esperado.

Na última obra publicada em vida, a *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) nos traz importantes reflexões que podemos relacionar com a avaliação da aprendizagem. Ao longo da obra o autor reúne um conjunto de saberes indispensáveis à ação docente e aponta algumas reflexões sobre a avaliação na educação. A partir dos estudos identificamos que Freire compreende a avaliação como um meio de reflexão crítica para o/a docente avaliar suas práticas, e não deve ser realizada de forma individual pelo/a educador/a, mas, em parceria com os/as estudantes, em colaboração e compartilhamento.

Freire também compreende que as avaliações de sistemas acabam fragmentando o ensino e formando sujeitos acríticos. Para a avaliação ter o papel de transformação da realidade é preciso ir além do discurso e ter uma prática libertadora e progressista. Sendo assim, é necessário fazer reflexões acerca da formação docente, para que os/as docentes compartilhem entre si as experiências e estudos acerca da avaliação da aprendizagem. O autor salienta também na mesma obra que o respeito à autonomia e a dignidade do/a educando/a cabe à ética e não é um favor.

Freire em suas obras discorre que as condições sociais, políticas e ideológicas são barreiras complicadas para serem superadas na transformação do mundo, porém, através da conscientização pode quebrar barreiras e superar obstáculos, tornando o/a educando/a o/a protagonista da sua própria história. Outra questão importante é que o/a educador/a tem que considerar importante todo o aprendizado do/a aluno/a e utilizar essas informações para auxiliar no processo educativo, para que dessa maneira o/a educando/a sinta-se próximo do/a educador/a e se sinta mais acolhido e valorizado. O/a educador/a progressista e que segue as obras freireanas tem o dever de reforçar a capacidade crítica do/a aluno/a, sua humanização e inquietação. De maneira que impulse os/as estudantes a pensarem além dos conteúdos, e tornem-se preparados para a vida.

Durante a leitura do livro: *Pedagogia da Autonomia* (1996) compreendemos que a obra tem o intuito de problematizar as práticas docentes, ratificando a necessidade de dialogar, além da necessidade de questionamentos que incentivem a autonomia dos/as estudantes, também o estímulo à reflexão docente acerca das suas práticas.

Freire (1996, p. 24) aborda que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Sendo assim, a avaliação necessita ser fruto do compartilhamento entre ambos, levando em conta a diversidade e as singularidades dos/as estudantes do campo. Os resultados da avaliação não podem ser observados como definitivos, visto que, os sujeitos são seres inacabados e o tempo de aprendizagem é individual, além de que, os sujeitos estão em constante construção de aprendizagens. O ato de aprender não ocorre através da transmissão, mas pelo encontro de educador/a e educando/a mediatizados pelos saberes de cada um/a.

Ao referir-se ao ensino ratifica a importância do/a docente ter bom senso, e afirma que: “A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática” (FREIRE, 1996, p. 60). O bom senso faz-se crucial na maneira em que nós educadores/as devemos agir com os/as educandos/as, e esse bom senso que vai nortear a prática em situações que demandam essa compreensão. Desse modo, a avaliação escolar só tem sentido quando está alinhada com as práticas educativas de ensino e aprendizagem, e auxilia o/a professor/a nas tomadas de decisões, nos caminhos que podem ser seguidos e na escolha dos instrumentos avaliativos.

Freire (1996, p. 63) alerta que:

Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

Os/as docentes ao assumirem uma postura progressista em seus discursos e práticas visando uma mudança da realidade podem contribuir muito no processo avaliativo, alinhando as falas às práticas docentes e causando grandes diferenças. Nas obras, Freire sugere que o processo da avaliação da aprendizagem não deve ser restrito ao/a educador/a, mas em compartilhamento com os/as educandos/as. Incluir os/as estudantes como sujeitos ativos no processo avaliativo é um dos meios para se desenvolver a pedagogia da autonomia. Dialogar com é crucial, além de compreender e incluir os/as estudantes no processo avaliativo, sugerindo os instrumentos avaliativos, propor que os/as alunos/as deem sugestões, aplicar a autoavaliação para que os/as alunos/as se avaliem e avaliem o trabalho docente. Desse modo, Freire (1996, p. 63) aborda que “Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, nem a avaliação, nem tampouco o respeito do educando”.

Faz-se necessário, através dos fundamentos freireanos, que haja formações permanentes para que possam refletir acerca das ações e modificar e reorganizar as práticas, sempre buscando uma ação-reflexão-ação. Freire sinaliza que avaliar tem que ir além da relação entre educador/a e educando/a.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com*. (FREIRE, 1996, p.113-114).

Desse modo, o autor evidencia que os/as educadores/as precisam se posicionar e ir contra o sistema autoritário que muitas vezes oprime e silencia. A formação humana não pode ser pautada em seguir modelos estabelecidos, ou com a intenção de padronizar os/as estudantes através de órgãos superiores, visto que, a intenção dos currículos padronizados muitas vezes não leva em consideração as especificidades dos/as estudantes. Os/as educadores/as têm o papel social de formar seus/suas estudantes para serem sujeitos reflexivos, autônomos, críticos, desse modo estarão estimulando a serem sujeitos que contribuam com a sociedade, por isso é preciso o apoio dos poderes públicos para investirem e darem o suporte que os educadores/as precisam para garantir uma educação de qualidade aos educandos.

Ao longo da leitura da obra foi possível refletir acerca de como uma avaliação da aprendizagem crítica, dialógica e emancipatória faz toda a diferença no processo educativo, além de melhorar a relação entre educador/a e educando/a. Também vimos que a reflexão é extremamente necessária, a ação atrelada à reflexão deve ser pensada com frequência para ajustar o que for necessário. Além disso, os sistemas de avaliação fragmentam o trabalho docente, por isso a necessidade de formações permanentes que discutam a avaliação da aprendizagem.

Os autores Fernandes e Freitas (2007) salientam que avaliar faz parte do dia a dia de qualquer pessoa e que é um conceito bastante amplo, sendo assim, avaliar é uma atitude intrínseca em nossas ações cotidianas.

Avaliação é um termo bastante amplo. Avaliamos a todo instante: “o dia estará quente? Que roupa usar? Irá chover? A decisão de ontem foi a mais acertada? Devo levar adiante aquele projeto? Assumo este novo compromisso?” Mesmo nos processos de avaliação mais simples, sabemos que para tomar determinadas decisões

faz-se necessário que alguns critérios e princípios sejam considerados seriamente (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.17).

A avaliação está presente em atividades de profissionais de diversas áreas e no campo da educação temos uma diversidade de aspectos e dimensões atrelados à categoria “Avaliação”: i) institucional, ii) do processo de ensino-aprendizagem, iii) dos alunos, iv) das práticas docentes, dentre outras.

Em uma perspectiva tradicional de educação segundo Vasconcellos (2007), a concepção de avaliação de professores/as têm uma tendência de punir os/as alunos/as, apontando as suas falhas, criticando e classificando-os, exercendo a avaliação da aprendizagem escolar de forma inadequada e arbitrária.

Luckesi (2005, p. 39) conceitua a avaliação na perspectiva do acolhimento ao educando e não como forma de julgamento ou exclusão dos/as estudantes que não atendem às expectativas do/s professor/a. Para o autor, a avaliação da aprendizagem “[...] é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva; diversa dos exames, que são classificatórios, seletivos, excludentes. A avaliação inclui para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam [...]”.

É oportuno que os/as estudantes participem do processo avaliativo para perceber os seus avanços e dificuldades e para que o/a professor/a reflita sobre as suas práticas, no sentido de mudar uma coisa aqui, rever outra ali, até que tudo fique ajustado e ajude os/as alunos/as a se desenvolverem cada vez mais. Por conseguinte, os/as estudantes devem participar de todo o processo, não sendo passivos, mas sendo coparticipantes a todo o momento. Avaliar é um processo que demanda tempo, análises e reflexões, visto que, o/a professor/a deve estar atento/a ao desenvolvimento de cada estudante e esta deve ser realizada processualmente, e não apenas no final do ano letivo, mas a cada dia pontuando, refletindo e ressignificando o que for necessário.

Freire apresenta uma perspectiva crítico transformadora, denominada avaliação emancipatória. Essa avaliação pressupõe o envolvimento dos sujeitos para transformarem a sua história de forma autônoma, mas uma autonomia que se faz coletivamente na ação conjunta, ela busca uma crítica da realidade visando transformá-la. Paulo Freire abordou em algumas obras a estreita relação entre a avaliação da aprendizagem e as práticas educativas, sendo uma relação crucial em que ambas se complementam, visto que, a prática educativa necessita de avaliação constante, a avaliação só consegue atingir sua função quando torna-se um instrumento de melhoria do trabalho educativo. Freire salienta que se faz necessário uma avaliação

democrática para que ocorra uma educação libertadora, com diálogo, esses são os princípios centrais da educação dialógica freireana.

A avaliação emancipatória abordada pelo autor tem alguns objetivos fundamentais que são: ter a função diagnóstica, auxiliar o/a educador/a a reorganizar as suas práticas, favorecer que o/a educando/a seja o sujeito do seu processo de aprendizagem e autoconhecimento, é participativa, leva em consideração o processo e não o resultado da aprendizagem, além de priorizar aspectos qualitativos do educando.

Modificar certas práticas para uma perspectiva democrática exige que seja dada uma atenção à formação do/a educador/a, para tornar este caminho mais efetivo. A formação permanente dos/as educadores/as permite que eles reflitam acerca das práticas para que mudem suas ações, por isso a formação docente deve ser permanente. Freire quando atuou na Secretaria de Educação de São Paulo desenvolveu o programa de formação permanente, que tinha o intuito de agrupar os/as educadores/as para discutirem e refletirem acerca das suas práticas e descobrirem a teoria que nelas existia, para a partir disto repensar sua *práxis*.

Historicamente a avaliação da aprendizagem escolar tinha como objetivo a seleção dos/as estudantes pelo seu desempenho, na qual os que possuíam um desenvolvimento menos satisfatório pelo/a professor/a era segregado dos demais, prática muitas vezes ainda exercida até os dias atuais. Vasconcellos (2007) alerta que a avaliação da aprendizagem, de um instrumento de análise do processo educacional, tornou-se um instrumento de controle, dominação, repressão e seleção. O autor faz uma crítica, enunciando que esse sistema de classificação legitima o sistema dominante e acaba segregando ainda mais os/as alunos/as. Desse modo, em escolas/classes multisseriadas é preciso ter um cuidado ainda maior para não excluir os/as estudantes, uma vez que os saberes diversos devem ser valorizados e relacionados com a realidade da vida no campo, para que haja sentido para eles/as.

À vista disso, a avaliação em escolas/classes multisseriadas precisa ser tecida com o currículo e o planejamento escolar para que contribua tanto para a vida, quanto para a própria profissão dos sujeitos do campo. Freire considera a avaliação como parte do processo de aprendizagem para alunos/as e para professores/as, desse modo, a avaliação, a reflexão e a prática são indissociáveis. Diante disso, é preciso ressignificar as práticas avaliativas, Freire salienta em suas obras que a avaliação deve ser construída dentro das escolas, pelos sujeitos participantes do processo educativo com o objetivo de rever e refletir acerca das próprias práticas.

Vasconcellos (2007) salienta que no cotidiano das nossas escolas constantemente são efetivadas práticas avaliativas que visam, através da atribuição de notas, a classificação do

educando. Desde que o/a aluno/a entra na escola, aprende rapidamente que precisa alcançar notas mínimas para avançar para a série seguinte, ao invés do objetivo principal que seria aprender.

O neoliberalismo influenciou de maneira radical na educação, de modo que nas políticas públicas para a avaliação da aprendizagem colaborou para ratificar a ideia de “eficiência” no ato de avaliar para alcançar bons números no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), quantificando a avaliação e deixando de lado as estruturas que condicionam esses índices e sem observar a realidade dos/as alunos/as, professores/as e instituições que estão sendo submetidos a esses exames, trazendo mais uma vez a ideia de competição entre escolas para alcançar bons índices. A avaliação da aprendizagem de acordo com Luckesi (2005) não pode ser reduzida a notas, mas, deve visar a melhoria do ensino e da aprendizagem, de maneira que não seja reduzida a mais um instrumento de repressão, mas de acolhimento e reflexão.

Para Melchior (1999, p. 17), “a avaliação atingirá sua função didático-pedagógica de auxiliar o aprendiz e o professor a obterem eficácia no processo ensino e aprendizagem quando for conduzida de acordo com seu verdadeiro significado”. Dessa forma, pode-se perceber o quanto é importante a avaliação da aprendizagem escolar, já que, antes de avaliar os/as estudantes, o/a docente deve avaliar-se, colocando em questionamento o seu desempenho como educador/a, para que se consiga realizar um trabalho capaz de proporcionar aos/as alunos/as aprendizados significativos.

Assim sendo, entende-se a avaliação como um objeto de constante estudo e reflexão, para que o/a professor/a adquira uma nova postura em suas ações pedagógicas, buscando um aprendizado mais contextualizado com as vivências dos/as aprendizes. Em escolas/classes multisseriadas, o/a docente precisa ter um olhar mais apurado e individualizado com os/as estudantes, devido a heterogeneidade de idades e séries na mesma classe. Um problema que afeta diretamente os/as professores/as e conseqüentemente as suas práticas é a falta de uma formação inicial e continuada sólida para que os/as docentes consigam ter uma prática mais consistente e possam estabelecer a *práxis*.

Esse modelo se pauta por uma lógica “transmissiva”, que organiza todos os tempos e os espaços dos professores e dos alunos em torno dos “conteúdos” a serem transmitidos e aprendidos, transformando os conteúdos no eixo vertebrador da organização dos níveis de ensino, das séries, das disciplinas, do currículo, das avaliações, da recuperação, da aprovação ou da reprovação (HAGE, 2011, p.105).

As escolas/classes multisseriadas são por vezes a única opção de escolarização para estudantes residentes no campo, em contrapartida não são reconhecidas nas políticas

educacionais como deveriam, diante disso, os/as docentes passam por obstáculos no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esse descaso e menosprezo por parte do poder público demonstra uma tentativa de aniquilamento de um modelo que contempla a maioria das populações que residem na zona rural.

A lógica da seriação, a falta de recursos e estrutura física nas escolas, e a deficiência na formação docente, ocasionam uma avaliação da aprendizagem escolar dissociada da realidade desses sujeitos, uma avaliação que contempla a lógica capitalista de competição, exclusão e classificação. Desse modo, faz-se necessário outra concepção de avaliação da aprendizagem escolar, que tenha como objetivo principal a aprendizagem, através de um processo de redirecionamento da principal função da escola que são: ensinar e aprender.

Avaliar no contexto de escolas/classes multisseriadas necessita ter como pilar a diversidade que constitui a multissérie e a identidade cultural dos povos do campo. Torna-se imprescindível a superação do modelo urbano que não contempla as singularidades do povo campestre. O modelo seriado utilizado com o fragmento das séries de forma anual condiciona uma rigidez e submete os/as estudantes a um processo constante de provas e testes como condição para que sejam aprovados para a série subsequente.

Trabalhando numa nova concepção de educação e de avaliação, onde o aluno tem uma formação integral, aprende a pensar, domina os conceitos básicos, sabe resolver problemas, estabelecer relações (dimensão cognitiva), onde desenvolve um autoconhecimento positivo, a autoestima, tem um projeto de vida, tem confiança no seu potencial (dimensão sócio-afetiva), e onde tem um bom preparo físico (dimensão psicomotora), estará muito melhor preparado para qualquer situação que tenha que enfrentar na vida (vestibular, concurso, trabalho, relacionamentos, etc.), sendo que ainda estará capacitado para ajudar a reverter a lógica tão excludente de nossa sociedade (VASCONCELLOS, 1998, p. 108-109).

Ressignificar esse modelo é crucial para que a avaliação da aprendizagem escolar seja voltada para a aprendizagem e para a formação crítica, de modo que possibilite a emancipação dos/as estudantes. Uma avaliação a serviço da melhoria do processo de ensino e aprendizagem carece considerar os aspectos abordados por Vasconcellos (1998), para romper com a lógica classificatória e excludente; novas práticas precisam ser pensadas e adotadas no contexto da multissérie, dando espaço para a valorização da heterogeneidade, a diversidade aos saberes culturais dos/as estudantes; cedendo espaço para as interações entre os/as alunos/as e a ajuda mútua, a construção de conhecimentos que propiciem a cada discente o entendimento do seu lugar na sociedade, de forma crítica, além de qualidade de vida e acesso à educação no lugar em que reside, sem necessitar ir para escolas urbanas em fases iniciais das suas vidas.

Diante dos pressupostos acima, esta pesquisa concebe que os processos de avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo precisam ser realizados de maneira que busque a formação do sujeito como um todo, valorizando seus conhecimentos, para isto, fazem-se necessárias formações continuadas, além de ser preciso que melhores condições de trabalho sejam oferecidas aos/as docentes, com salários dignos e recursos para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido, e políticas públicas específicas para atender as necessidades dos/as estudantes e docentes.

Muitas vezes os/as docentes que atuam em escolas/classes multisseriadas sentem-se sozinhos/as, e acabam exercendo uma prática descontextualizada com a realidade dos/as estudantes do campo. Essa falta de formação implica no fracasso de alguns/as estudantes, visto que, não conseguem estabelecer relações entre o currículo escolar e as peculiaridades do campo. Também há muitas vezes a falta de apoio pedagógico das Secretarias Municipais de Educação, e a escassez de políticas públicas de formação para os/as professores/as que atuam em escolas/classes multisseriadas do campo.

Em se tratando de avaliação da aprendizagem escolar, faz-se necessário um olhar atento e sensível do/a professor/a para cada estudante, de forma individualizada e também de forma coletiva. Contudo, precisamos analisar as estruturas que condicionam o trabalho docente, como a formação que esse profissional recebeu para exercer as atividades em uma classe tão desafiadora como a multissérie e que exige um trabalho mais excessivo para conseguir dar conta do desafio de ensinar alunos/as de diversas séries na mesma sala de aula. Por isso não podemos reduzir o debate culpabilizando o/a docente. Ainda há a deficiência nas estruturas que são oferecidas nas escolas que é precária e falta o mínimo de recursos, então precisamos ampliar os olhares antes de colocar a responsabilidade das mazelas da educação como sendo total do/a professor/a.

De acordo com Hoffmann (2001, p. 30) “a finalidade primeira da avaliação é sempre promover a melhoria da realidade educacional e não descrevê-la ou classificá-la”. Hoffmann ainda alerta que cada estudante tem seu tempo de aprendizagem e a avaliação precisa ser feita observando as conquistas e dificuldades de forma individual.

O sentido de avaliar no contexto escolar deve ser claro, uma vez que quem avalia precisa ter definido “o porquê” está realizando tal procedimento. A avaliação tem a funcionalidade de auxiliar no desenvolvimento dos/as estudantes, além de ser essencial em qualquer proposta pedagógica, sendo assim, é crucial no processo educativo. Nesse sentido, avaliar serve também para melhorar a prática docente, além de buscar a melhoria das aprendizagens.

Melchior (1999, p. 18) discorre que avaliar no processo de ensino e aprendizagem só terá sentido se servir como um diagnóstico para a reflexão do processo. Sendo assim, só haverá sentido se a avaliação estiver pautada no PPP da escola, para que ocorra uma avaliação que seja condizente com a proposta pedagógica da instituição.

Hoffmann (1996) salienta que a avaliação realizará seu papel de contribuir para o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos/as alunos/as e não como uma maneira de classificar ou discriminar. Desse modo, o ato de avaliar irá exercer a função de contribuir como um fator a mais no processo de aprendizagem, e não como um medidor de desempenho. Sendo assim, avaliar serve para auxiliar tanto professor quanto os/as estudantes, na melhoria do processo, e não como um objeto de classificação ou competição entre eles.

A avaliação é uma ferramenta do docente, que tem por propósito indicar o que foi ou não aprendido pelos/as estudantes, auxiliar a mudar as práticas que não estejam dando resultados, refletir sobre o andamento do trabalho e da qualidade escolar. É importante uma formação docente sólida para que o/a docente consiga analisar sua prática através da autoavaliação do seu trabalho, pensando o/a estudante como um ser em processo de aprendizagem e como uma chance de aprimorar seu trabalho a cada dia.

O processo avaliativo necessita ser iniciado desde o momento que o/a professor/a tem o seu primeiro contato com a turma, para estabelecer uma relação de confiança e afinidade, a partir do primeiro contato o/a docente começa a conhecer seus/suas estudantes e começa a emitir juízo sobre eles. Avaliar é um processo que exige tempo, análise minuciosa e individual, uma vez que, não se pode realizar uma avaliação apenas de forma coletiva. É necessário estar atento ao desenvolvimento de cada estudante, sendo assim não pode ser feita apenas no final do ano, mas a cada dia, pontuando, indagando, modificando o que julgar necessário.

Avaliar significa recolher informações, analisar e emitir juízo sobre o objeto que se avalia, e a partir disso tomar decisões, ou seja, a prática de avaliar necessita de análise do/a professor/a, pois exige que ele/a verifique, continuamente, se as atividades propostas estão sendo significativas para os/as estudantes, sendo assim, podemos dizer que a avaliação tem por função informar e direcionar novos caminhos.

Essa função avaliativa também é defendida por Hoffmann (2001, p. 16) discorrendo que “a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. Corroborando com essa ideia, a avaliação como processo deve servir para modificar ações, redirecionar trajetórias, subsidiar novas propostas, alterar resultados não satisfatórios e também possibilitar novos olhares que poderão servir para ressignificar as práticas dos/as professores/as.

No momento em que se avalia não compete ao/a professor/a estabelecer comparações entre os/as estudantes, ainda que alguns não atinjam o resultado esperado. Cabe ao/a professor/a incentivá-los, tais como chamar a atenção para algo que eles/as devam fazer para atingir os objetivos esperados, conversar com eles/as, perguntar se não acha melhor fazer de outro jeito, ou informar que eles/as estão indo bem e que precisa rever este ou aquele ponto específico. Nesse sentido, eles/as não se sentirão constrangidos/as, nem se sentirão menos capazes do que os/as demais colegas para executar as tarefas propostas.

Apesar da avaliação da aprendizagem ter a finalidade de auxiliar os/as estudantes na construção das aprendizagens, é o oposto que vem ocorrendo no cotidiano escolar que se detêm na aplicação de provas e testes com a intenção da promoção para a série ou ano seguinte. Por conseguinte, faz-se necessário o entendimento que os/as docentes muitas vezes não têm uma formação voltada para o trabalho em escolas/classes multisseriadas, que é um trabalho árduo que exige do/a professor/a um exercício de promover atividades pedagógicas que façam sentido para os/as estudantes camponeses/as.

Nas escolas/classes multisseriadas é importante valorizar a diversidade de saberes, produzidos através das vivências das comunidades do campo, desse modo, faz-se cada vez mais importante uma formação profissional voltada para a compreensão dessa diversidade. A falta de formação específica e adequada para os/as docentes que atuam em escolas/classes multisseriadas complica o trabalho dos/as educadores/as, pois, com uma grande heterogeneidade, devido à diversidade de idades e níveis de aprendizagens, os/as docentes precisam planejar de acordo com as especificidades individuais dos/as estudantes.

As escolas/classes multisseriadas do campo são marcadas, sobretudo, pela diversidade. Entretanto, o modelo curricular seriado, autoritário e rígido, muitas vezes adotado nas escolas multisseriadas desconsidera as singularidades culturais e as vivências individuais de cada sujeito. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem tem ido de encontro com a tentativa de garantir a homogeneidade, negligenciando o tempo e o ritmo de aprendizagem individual, colaborando com a ampliação da distorção idade-série e a reprovação escolar.

A avaliação da aprendizagem na conjuntura das escolas/classes multisseriadas do campo necessita fundamentalmente dialogar com todas as referências, princípios e diretrizes produzidas por aqueles/as que defendem a educação de qualidade para as escolas desse recinto. E dialogar essencialmente com os sujeitos múltiplos, dinâmicos e subjetivos que com seus modos de viver e produzir dinamizam o cenário camponês e a sala de aula, para estabelecer esses diálogos com os/as estudantes é preciso uma formação inicial e continuada sólida que perpassa pelas especificidades dos/as estudantes do campo, para que o/a docente consiga refletir

sobre as suas práticas, já que devido às grandes demandas e desafios que são enfrentados na multissérie o/a docente acaba deixando de refletir acerca do seu trabalho educativo.

A avaliação da aprendizagem possui três funções específicas de acordo com Haydt (1995) dentro da instituição escolar: a avaliação inicial ou diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa. Desse modo, a avaliação inicial ou diagnóstica é realizada no início de uma sequência de ensino e aprendizagem para fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos/as estudantes a fim de oferecer informações ao/a docente acerca dos caminhos que deverão ser seguidos para atender da melhor maneira as necessidades educacionais de forma individual e indica as dificuldades e os saberes prévios dos/as estudantes.

Haydt (1995, p. 16-17) salienta que a avaliação diagnóstica “é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino. Visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem”. Sendo assim, a avaliação inicial serve de alerta para o/a professor/a averiguar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos/as estudantes e é utilizada para modificar e ajustar as atividades de acordo com as necessidades da turma.

De acordo com Haydt (1995, p. 17) a avaliação formativa “é aquela realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos”. A avaliação formativa é processual, acompanha os resultados das atividades e permite ao/a professor/a reformular e realinhar seu trabalho didático para aperfeiçoá-lo. É a avaliação que possui mais sentido, visto que, permite modificar as intervenções a partir dos dados que adquire nas atividades realizadas em sala de aula.

Já a avaliação somativa também conhecida como classificatória, é a que seleciona os/as estudantes ao final de cada semestre ou ano letivo, visando externar os resultados alcançados e avaliar as atividades realizadas. A avaliação somativa para Haydt (1995, p. 18) tem por função classificar os/as alunos/as ao final do semestre, unidade ou mesmo ano letivo, para no final de tudo determinar se ele foi ou não aprovado. Nesse caso, a função seria avaliar os resultados alcançados ao final do processo educativo. Nota-se que estas três formas de avaliação estão intrinsecamente relacionadas, visto que servem para acompanhar e redirecionar o trabalho educativo.

Ao longo deste capítulo estudamos as obras de Freire dialogando com a avaliação da aprendizagem escolar. A partir das leituras foi possível constatar que a ocupação dos povos do campo ocorreu através de um processo de resistência contra as formas que a hegemonia pensa a educação. As populações do campo conseguiram avançar na perspectiva de políticas públicas.

Entretanto ocorreram retrocessos devido a governos neoliberais, os quais atacam os povos do campo negando os seus direitos.

Dessa forma, Paulo Freire nos faz considerar que os/as educadores/as precisam fortalecer o movimento de uma pedagogia libertária que assume o compromisso de uma educação pautada no diálogo, na amorosidade, no bom-senso, e na valorização das vivências, dessa forma, os/as educadores/as precisam ser contra-hegemônicos/as para assim fortalecer a Educação do Campo. Os/as educadores/as precisam estar empenhados em uma prática pedagógica voltada para os interesses da classe trabalhadora para não corroborar com a lógica capitalista. É relevante salientar que os/as educadores/as são vítimas de um sistema que os oprime e os/as coloca como os/as algozes perante a sociedade por isso Freire nos inspira a pensarmos na educação que devemos oferecer às classes populares.

E em relação a avaliação da aprendizagem, Freire trouxe à tona a necessidade de uma avaliação emancipatória que leve em consideração o processo, com uma avaliação qualitativa e que priorize a aprendizagem e não o resultado, além de ser preciso valorizar a constante formação docente.

Salientamos que as categorias principais que foram elencadas nas obras de Freire foram: educação bancária, educação libertadora, opressores/oprimidos, consciência de classe, emancipação, diálogo e *práxis*. A leitura, por vezes, pode parecer repetitiva, entretanto, consideramos que são os termos essenciais das obras freireanas para discutir a avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo que aprofundaremos no capítulo 3.

No capítulo seguinte iremos tratar acerca das realidades da multissérie no Brasil. Também neste próximo capítulo, apresentamos algumas pesquisas que trazem as escolas/classes multisseriadas e a avaliação da aprendizagem, como temáticas de interesse de estudo. Este percurso nos ajudará a enriquecer e refletir melhor sobre o objeto do nosso estudo, a avaliação da aprendizagem na multissérie e as inspirações de Freire nesta discussão.

2 MULTISSÉRIE COMO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR NO BRASIL

Nesse capítulo buscamos anunciar um breve histórico das escolas/classes multisseriadas no contexto brasileiro trataremos acerca do processo de formação destas instituições no Brasil no período colonial até alcançar o seu funcionamento na realidade atual, tecendo aspectos importantes acerca das políticas de educação do campo. Abordaremos as pesquisas que discutem as escolas/classes multisseriadas, seus desafios pedagógicos e a avaliação da aprendizagem.

2.1 ORIGEM DAS ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS NO CAMPO BRASILEIRO

De acordo com Janata e Anhaia (2015, p. 686) as escolas/classes multisseriadas “são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos como série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor”.

Com o processo de colonização do Brasil, os padres jesuítas chegaram com a intenção de evangelizar e catequizar os indígenas que aqui habitavam, a fim de ramificar o catolicismo. Nesse período as escolas multisseriadas não existiam, e o acesso à escolarização via padres jesuítas, era destinado às elites da colônia e a seus protegidos/as.

A primazia da educação conduzida pelos jesuítas permaneceu até 1759 no Brasil, quando os padres da Companhia de Jesus foram expulsos pelo Marquês de Pombal, que pretendia colocar em prática as “reformas pombalinas” (LOCKS; ALMEIDA; PACHECO, 2013, p. 3). Essas reformas tinham como base o Iluminismo com o intuito de originar transformações econômicas, políticas e culturais, com o objetivo de colocar Portugal no rumo da modernidade como as demais nações europeias.

Segundo Lima (2015, p. 46), a Reforma Pombalina tinha como objetivo tornar a escola útil aos interesses do Estado. Esta reforma trouxe mudanças para a educação nacional, como o sistema de Aulas Régias de disciplinas isoladas. Porém, o acesso à educação era restrito e precário, sendo acessível para uma minoria, as Aulas Régias surgiram em contraposição ao modelo jesuítico que existia anteriormente. Segundo Xavier (1994), essas aulas limitavam-se às primeiras letras (latim, grego, filosofia, geografia, retórica, matemática) e as aulas aconteciam em uma sala de uma casa, ou numa sacristia, espaços esses que eram oportunizados pelos/as professores/as. As aulas régias enfrentavam condições precárias em seu

funcionamento, além de salários reduzidos aos/as professores/as. Nesse período observa-se o início da escolarização no modelo multisseriado, uma vez que não havia um programa específico para cada estágio de desenvolvimento dos/as estudantes.

Segundo Saviani (2008), Dom Pedro I em junho de 1823 emprazou a Assembleia Constituinte e Legislativa e salientou a inevitabilidade de uma legislação especial para a instrução pública. Sendo assim, foi criada a Comissão de Instrução Pública. Em 1824, surge a primeira Constituição brasileira, que garantiu no Art. 179, “*a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos*”, porém, a lei não foi efetivada e a oferta não foi garantida.

Havia desse modo, segundo Locks, Almeida e Pacheco (2013) a necessidade de criação de um sistema nacional que tivesse a implantação no Império de escolas primárias, ginásios e universidades. Entretanto, ocorreu uma disparidade entre os objetivos propostos e o encaminhamento dos projetos, para apaziguar a situação foi instituída uma lei que determinou a criação das “Escolas de Primeiras Letras”. A Lei de 15 de outubro de 1827 foi a primeira lei de educação do Brasil, a qual deveria ser implantada em cidades, vilas e locais populosos, e garantia que em todos os povoados os/as professores/as deveriam ensinar os/as seus/suas alunos/as a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quadrados, decimais e proporções, as noções gerais de geometria prática, a gramática nacional, os princípios da moral cristã (SAVIANI, 2008).

De acordo com Janata e Anhaia (2015, p. 686), a partir de 1759 começaram a ser implantadas as “reformas pombalinas da instrução pública” que são contrárias às ideias religiosas. Em 1827, com a promulgação da Lei Geral do Ensino no período imperial, ocorria o ensino mútuo, ou por meio de monitoria, em que os/as alunos/as considerados em um nível mais avançado, ensinavam os/as outros/as mais novos/as ou com menos conhecimento.

Nesse caminho seguido pela educação nacional percebe-se a preocupação de “instruir”, com a intenção de diminuir a ignorância, instituindo-se, desse modo, o ensino multisseriado, cujas classes eram heterogêneas e os que tinham mais conhecimento em determinado assunto ajudava o outro que possuía mais dificuldade. Locks, Almeida e Pacheco (2013, p. 5) comentam que as escolas/classes multisseriadas “[...] surgiram nesse momento em que o ensino das primeiras letras, financiado ou não pelo Estado, era propagado de fazenda em fazenda por professores itinerantes ou por alguém que a comunidade considerasse capaz de instruir os outros”. No período da República em 1889, surgiram os Grupos Escolares e com ele se inicia a seriação escolar, que se popularizou nas cidades, visto que, na zona rural as classes multisseriadas permaneciam.

A partir desta contextualização histórica percebemos que se pregava que a educação deveria ser para todos, entretanto, na prática o ensino era para poucos e as classes menos favorecidas era oferecido os ensinamentos básicos para que pudessem trabalhar, o conhecimento mais elaborado sempre esteve direcionado a classe dominante. Como Janata e Anhaia (2015) abordaram, no início da seriação do ensino os/as estudantes eram divididos/as pelos níveis de conhecimento, o que reforçava a exclusão e os que não possuíam os critérios tinham que deixar os estudos, pois, não tinham condições para dar prosseguimento. Esse histórico nos atenta em relação a constante intencionalidade de que a multissérie fosse extinta, mas, essas classes ainda resistem e permanecem até os dias atuais sendo, por vezes, a única possibilidade dos/as estudantes que moram na zona rural terem acesso à educação formal.

Segundo Lima (2015), faz-se necessário destacar que há até os dias atuais um número considerável de escolas do campo que oferecem o Ensino Fundamental nos anos iniciais em classes/escolas multisseriadas. Estas escolas foram nas últimas décadas desqualificadas e denominadas como anomalias no sistema educacional, consideradas uma “praga” que deveria ser exterminada, sendo substituída por escolas seriadas. Apesar do formato das escolas/classes multisseriadas ser recorrente no Brasil, ela ainda é pouco discutida nos cursos de formação de professores/as, nas pesquisas educacionais e nas políticas públicas demonstrando pouca visibilidade no cenário educacional brasileiro.

Janata e Anhaia (2015) ressaltam que as escolas/classes multisseriadas contam com poucos recursos e vivenciam situações precárias, além de, apresentar dificuldades didático/pedagógicas e estruturantes, e instalações inadequadas para o seu funcionamento qualitativo no campo. Atualmente ainda se mantém a cultura que a educação para os povos camponeses merece menos atenção e que as escolas urbanas são superiores e possuem mais recursos, nesse dilema as escolas do campo permanecem invisíveis para o Estado que se omite em oferecer melhores condições e ainda se manifesta a favor dos fechamentos.

Locks, Almeida e Pacheco (2013, p. 13) destacam que no Brasil o período da década de 1940 até 1960, quando surge a primeira LDB (4024/61), merece destaque, visto que, a lei surge com o intuito governamental de atender as exigências do capitalismo em alfabetizar as classes populares. Diante disso, surgem diversos programas de educação selecionados a partir de uma visão elitista e dominante de instrução na esfera pública.

No final da década de 1950 e início da década de 1960 Paulo Freire surge com provocações para se pensar a educação e a questão do analfabetismo no Brasil. Para Freire, a educação seria um elemento fundamental de conscientização para uma possível transformação social. O método de alfabetização proposto pelo autor deveria partir de palavras e temas

geradores, tornado crucial considerar a identidade dos/as educandos/as nos processos de leitura e escrita. Freire (2019) no livro *Pedagogia do Oprimido* propôs uma pedagogia para a educação popular com diálogo, solidariedade e criticidade. O seu pensamento foi referência mundial para os/as profissionais da educação, e seus estudos são referência nas práticas educativas dos movimentos de educação voltados para a educação de jovens e adultos.

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. (FREIRE, 2019, p.17)

Desse modo, a alfabetização vai além de ler e escrever, mas condiz com a formação do homem e da mulher em sua totalidade e plenitude, sendo que a aprendizagem nunca para de acontecer. O método freireano busca uma formação do homem e da mulher como um todo e seus princípios fundam toda a pedagogia, desde a inserção escolar até os mais altos níveis universitários.

Surge então a Constituição Federal que foi promulgada em 1988, um documento legal que em sua decorrência ocorreram marcos históricos da educação na década de 90, um deles foi a LDB (9394/96). A partir dos anos 90 do século XX aconteceram mudanças, e a adoção de políticas neoliberais que predominaram no Brasil desde o governo Collor (1990-1992), com a defesa da iniciativa privada em prol do capitalismo e a defesa de práticas como a redução dos gastos em saúde e educação.

Na prática, o discurso neoliberal reforça um país mais desigual, com cada vez menos oportunidades para as classes menos favorecidas. Segundo Höfling (2001), para os neoliberais as ações do Estado são consideradas entraves e são responsáveis pela crise que atravessa a sociedade. As ações do Estado são vistas como uma ameaça às liberdades individuais, que acaba inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, pois, os neoliberais comungam da ideia de que o livre mercado é o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade.

Ainda segundo Höfling (2001, p. 37), “Coerentes com estes postulados, os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada”. A autora destaca que mais do que oferecer “serviços” sociais, as ações públicas voltam-se para a construção dos direitos sociais. Principalmente numa sociedade desigual como a brasileira, as políticas públicas educacionais têm muita importância, no sentido de tentar reparar minimamente os agravantes

dessa sociedade capitalista de cunho cada vez mais excludente. A desigualdade no Brasil é tão alarmante que precisamos de políticas públicas que amparem minimamente alguns direitos para as populações mais atingidas por esse fenômeno que afeta milhões de famílias que não tem recursos mínimos para manter a sua subsistência, a vale ressaltar que com a Pandemia da COVID-19 ainda mais famílias foram atingidas pela desigualdade social.

As políticas neoliberais tiveram grande impacto na educação brasileira prejudicando principalmente o cenário das escolas do campo. A partir da atual LDB promulgada em 1996 passou a acontecer o fechamento das escolas/classes multisseriadas do campo, e ocorrer as nucleações (SOUZA, 2012). Ainda assim, no fim dos anos 1980 e início dos anos 1990 registra-se um fortalecimento dos movimentos sociais e das lutas populares no campo, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) dando corporeidade ao que vai ser chamado por Movimento de Articulação por uma Educação do Campo no final da década de 90 (CALDART, 2008).

Janata e Anhaia (2015, p. 688) afirmam que nos anos 1990 com o avanço das políticas neoliberais, a educação passou a ter organismos internacionais como principais responsáveis por garantir metas e objetivos propostos fossem executados. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), uniram-se em prol da educação do século XXI, os grupos internacionais se unem e estabelecem um conjunto de ações nos países, o Brasil foi um deles. O neoliberalismo propõe uma redefinição no papel do Estado, eles afirmam que as medidas irão contribuir para o desenvolvimento do país, porém na prática contribuem para o aumento das desigualdades brasileiras, conseqüentemente prejuízos às escolas localizadas no campo.

Na zona rural o neoliberalismo é demonstrado através do agronegócio. Moura e Santos (2012, p. 68) salientam que “dentro da lógica mercadológica/neoliberal, a Educação do Campo representa um atraso para a educação do país na medida em que apresenta indicadores educacionais que tem se distanciado das metas estabelecidas pela conjuntura internacional”. Desse modo, as políticas neoliberais incentivam a nucleação escolar e o deslocamento dos estudantes para a escola da zona urbana, conseqüentemente as escolas do campo são fechadas, e as escolas/classes multisseriadas cada vez mais atingidas.

Locks, Almeida e Pacheco (2013, p. 13), abordam que atualmente as escolas/classes multisseriadas vêm sendo objeto de disputa no campo das políticas educacionais. Milhares de escolas têm sido fechadas na última década, enquanto o Movimento Nacional da Educação do Campo luta pela permanência, pois, as escolas/classes multisseriadas fazem parte da identidade

da comunidade que atende e incentiva os/as moradores/as a prosseguirem com os estudos, por ser próxima da residência os moradores sentem-se parte da instituição escolar.

Os saberes dos/as estudantes do campo precisam ser contextualizados a partir das suas vivências. É preciso ter um currículo escolar que valorize os sujeitos da zona rural e seus saberes, para que possam desenvolver-se dentro do seu espaço. A Educação do Campo necessita ser produzida pelos próprios povos do campo de forma coletiva e não sendo meros reprodutores do currículo e da escola urbana. Torna-se necessário, então, situar quem são os povos do campo. Para Munarim (2008, p. 2) são,

[...] As populações que pertencem a grupos identitários, cuja produção da existência se dá fundamentalmente a partir da relação com a natureza, direta ou indiretamente, vivem essas populações nas sedes de pequenos municípios ou nas florestas, ou nas ribanceiras, ou nas comunidades pesqueiras, ou nas propriedades de agricultura familiar, ou nos assentamentos da reforma agrária, ou nas áreas remanescentes de quilombos, ou em outros espaços sócio-geográficos de igual apelo cultural e de produção da vida.

O campo foi reconhecido como um espaço de diversidade e cultura através de muitos embates e debates. Por meio de movimentos sindicais, movimentos populares e movimentos sociais, que almejavam por políticas públicas que valorizassem a realidade do campo. Desses movimentos, destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Munarim (2008) destaca que o MST foi sem dúvidas o movimento social de importância vital para o início do Movimento de Articulação por uma Educação do Campo, visto que, assumiu uma luta em prol de uma educação própria para os povos do campo. A trajetória da educação do campo no Brasil é demarcada por lutas e também por injustiças e descasos por parte do poder público, entretanto, conquistas relevantes foram adquiridas.

Tem-se uma percepção errônea até os dias atuais de que os povos do campo não precisam de muita instrução, apenas o básico – ler, escrever e operações matemáticas. Isso gerou uma grande desigualdade e um grande descaso em relação a educação oferecida a esses povos, esses e outros desafios enfrentados contribuem para uma elevada evasão escolar no campo.

Os embates dos movimentos sociais pela terra foram o marco crucial da educação do campo, ao entender que além desta conquista eles necessitavam de outro modelo educacional, uma educação com base para se firmar modos de vida e de produção e que viesse a romper com os modelos educativos e produtivos vigentes, vale ressaltar que as experiências desses sujeitos não costumam ser consideradas quando se projeta um desenho de escola. A Educação do Campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor, ela diz respeito a uma

boa parte da população do país, se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país.

A luta por uma educação de qualidade ocorre juntamente com a luta pela terra, ações essas que se fortaleceram por meio dos movimentos sociais. A Educação do Campo propicia um debate que abrange preocupações não só com a formação da identidade do povo, mas, também com a formação humana, trata-se de construir uma educação com os povos do campo, ouvindo as suas necessidades. Sendo assim, busca-se um direito que por décadas foi negado aos povos camponeses, a luta é por uma educação de qualidade atrelada as realidades desses sujeitos, que respeite e valorize as suas diversidades e que perceba as singularidades de cada comunidade.

A diversidade, portanto, deve ser pensada a partir das melhorias que podem ser construídas a partir das especificidades de cada povo e de sua cultura. Nessa perspectiva, a escola precisa ser inclusiva e diversa, de maneira que os/as estudantes independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, linguísticas, religiosas, sexuais ou outras, possuam direito ao acesso, permanência e a um currículo que atenda às suas demandas como sujeitos com potencialidades e vivências únicas.

Há uma Resolução nº 2 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa resolução ratifica que a Educação do Campo compreende as três etapas da Educação Básica, 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, p. 1). Este documento deixa evidente que não poderão ser agrupadas na mesma turma crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Outra questão relevante da Resolução diz respeito à organização e funcionamento das escolas do campo que deverão respeitar “[...] as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (BRASIL, 2008, p. 3). A Resolução nº 2 de abril de 2008 é fundamental, pois, traz algumas definições de como deve ser organizada a Educação Básica do Campo.

Segundo o Decreto 7.352/2010, são definidos os princípios que orientam a Educação do Campo. O Decreto foi uma conquista e corrobora com a luta dos povos do campo por uma educação específica e de qualidade.

Art. 2º - São princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p.1)

É preciso ressaltar que há uma diferenciação entre os termos “no/do” Educação do Campo:

[...] a educação “no campo” expressa um vínculo à localização do ensino no campo. Ou seja, ela deve possuir um vínculo espacial com o território e lugar do camponês. Já o termo “do campo” em Educação “no/do Campo”, refere-se à escola e à educação típicas, oriundas, da cultura dos sujeitos do campo, que valorize a identidade camponesa, congregando a pluralidade das ideias e concepções pedagógicas. (SUESS; SOBRINHO; BEZERRA, 2014, p. 4-5)

A expressão “no” refere-se mais a localização da escola ser no campo, e “do” leva em consideração as especificidades dos sujeitos e uma educação que valorize as vivências e saberes dos povos camponeses. Munarim (2016) discorre que a Educação do Campo no Brasil vai além da luta por escolas, visto que, ela surge enquanto concepção e prática política, surgindo mais especificamente através dos movimentos sociais e seus apoiadores.

Munarim (2016) apresenta que o termo ‘no campo’ é utilizado porque o povo tem direito de estudar no local em que reside, sem ter que se submeter a longos trajetos no transporte para ir para escolas geralmente situadas na zona urbana. E a nomenclatura ‘do campo’, porque a população camponesa tem direito a uma educação pensada com e para os povos do campo, com a sua participação e vinculada com a sua cultura e as suas necessidades.

De acordo com Munarim (2016), a terminologia “Educação do Campo” é recente, ou seja, surgiu após a vigência da LDB (BRASIL, 1996). Surgiu no discurso dos movimentos sociais do campo, em 1998, ou seja, a partir da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, a partir desse marco histórico que o termo foi difundido, e começou a ser construído pelos próprios sujeitos do campo, sendo os protagonistas do movimento. O autor também

salienta que um dos traços fundamentais do Movimento de articulação por uma Educação do Campo é reconhecer as lutas por terra, a resistência e o processo de emancipação dos povos do campo.

Assim, no final do século XX e início do século XXI, os povos camponeses em seus coletivos organizados buscaram construir outro projeto de educação pautado nas lutas sociais vinculadas à questão agrária, a valorização dos seus modos de vida e dos seus contextos de diversidade socioculturais e ambientais, com afirmação de identidades e de pertencimento étnico no campo brasileiro. Ainda de acordo com Munarim (2008), o “Movimento de articulação por uma educação do campo” surgiu em meados da década de 1990 e constituiu-se esse momento histórico.

Nesse contexto destaca-se o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília (UNB) estiveram presentes professores/as de diversas universidades brasileiras que desenvolviam atividades na área de educação nos projetos de assentamento da Reforma Agrária. De acordo com Janata e Anhaia (2015, p. 693) o I ENERA foi um movimento muito importante para que a Educação do Campo surgisse. Esse encontro impulsionou a discussão, colocando em evidência a necessidade de uma educação que compreendesse melhor os povos do campo. Os participantes concluíram ser necessária uma articulação e uma multiplicação dos trabalhos em desenvolvimento, devido a situação precária de oferta educacional no ambiente camponês, acentuadas pela inexistência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo Munarim (2016), no Brasil, o principal berço de origem é a luta dos trabalhadores rurais sem-terra, que, desde o início da década de 1980, reivindicam escola pública em cada novo acampamento ou assentamento da Reforma Agrária. Na Educação do Campo, um marco importante foi a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, organizada pelo MST, que em abril de 1997 levou a Brasília algumas demandas dos povos do campo que se concretizou com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Uma política pública que merece destaque é o Pronera, que surgiu em 16 de abril de 1998, a partir da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação. Desde que o Pronera foi criado milhares de trabalhadores/as das áreas de reforma agrária garantiram o direito de poder se escolarizarem nos diversos níveis de ensino. O objetivo do programa foi executar políticas de educação em todos os níveis nas áreas de reforma agrária. A experiência do programa foi um exemplo de educação para a cidadania, pois, foi criado a

partir de uma disputa política, com diálogos e parceria com os movimentos sociais e sindicais, instituições de ensino e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O Pronera foi a primeira grande conquista do Movimento de articulação por uma Educação do Campo, pois, desempenhou um papel essencial para o acesso da população da zona rural, desde a educação básica, técnica e superior, foi imprescindível para a vida e as conquistas escolares de jovens e adultos que residem em assentamentos rurais, diretamente ligado a conjuntura da reforma agrária. A concepção de educação a partir do/no campo adquire espaço no lugar da concepção de educação rural, e os movimentos sociais através de lutas conseguiram a efetivação do direito à educação. O Decreto 10.252/2020 acabou com Pronera e concretizou o ataque do governo atual aos povos do campo que tanto eram beneficiados com o programa, o que causou grande impacto negativo, pois, o Pronera representou um dos principais êxitos na luta pelo direito à educação do campo. As constantes lutas dos movimentos sociais concretizaram essa conquista, e as populações camponesas puderam ocupar espaços acadêmicos que eram seus por direito.

Nesta perspectiva, torna-se cada vez mais preciso desenvolver uma proposta de educação para as populações que vivem no campo a partir da especificidade, da diferença, da valorização da diversidade, principalmente no que se refere à preservação das peculiaridades históricas, culturais, econômicas e religiosas de cada povo. A escola, por sua vez, necessita estar atenta à comunidade local que os/as estudantes estão inseridos, para que eles vejam sentido e se identifiquem com os conteúdos apresentados e relacionem com a sua cultura.

Outro ponto crucial para pensar as especificidades da Educação do Campo é oferecer subsídios aos/as professores/as para que possam utilizar uma prática pedagógica inclusiva e diferenciada como previsto pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

Atualmente a Educação do Campo é orientada por algumas normativas que são marcantes e estão presentes no documento intitulado: “Educação do Campo: marcos normativos”, publicado em 2012, com o intuito de apresentar os documentos que mostram de forma salutar os caminhos de uma política de educação específica para o campo e aparecem em ordem de publicação, apresenta pareceres, resoluções, decretos e uma lei.

Os documentos mostram os caminhos percorridos pela política de Educação do Campo, inicia-se com o Parecer CNE nº 36/2001 que implica o respeito às diferenças, e a política de igualdade, tendo como pilar a inclusão, o parecer é baseado também no Art. 28 da LDB (BRASIL, 1996) que apresenta medidas de adequação da escola à vida do campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) também estão presentes no documento e tratam de um conjunto de procedimentos, de modo a 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. O Parecer nº 01/2006 também está presente e destaca a Pedagogia da Alternância com o intuito de articular a aprendizagem escolar com o âmbito familiar, que é uma possibilidade de atendimento escolar no campo.

Também, faz-se necessário inserir o Parecer nº 3/2008 que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. A Resolução nº 2 de 2008, também tem grande relevância, uma vez que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aos/as alunos/as da educação básica. O Decreto nº 6.755 é uma referência relevante na história da Educação do Campo e institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências.

Um grande marco na solidificação da Educação do Campo foi a implementação do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera. O Decreto salienta princípios fundamentais da Educação do Campo, como o respeito à diversidade, a formulação de Projetos Políticos Pedagógicos que atendam as realidades e o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a concreta participação da comunidade e dos movimentos sociais.

Estes documentos presentes no compilado: “Educação do Campo: marcos normativos” são fundamentais para garantir legalmente o direito dos povos camponeses. Infelizmente há uma discrepância entre o que está presente nos documentos e na prática, e ocorrem algumas intercorrências muitas vezes por descaso do poder público, mas, devido a muitas lutas certas conquistas já foram alcançadas.

As escolas/classes multisseriadas são instituições seculares presentes na história da educação que traz especificidades no campo da perspectiva institucional quanto na perspectiva pedagógica. Do ponto de vista da formação docente há informações importantes, pois, os dados de 2017 do Ministério da Educação (MEC) demonstram que metade dos/as docentes que atuam

no Ensino Médio das escolas da zona rural brasileiras não têm a formação mínima exigida pela legislação. Isso significa que 50% deles não têm licenciatura na disciplina que ensinam, como previsto na LDB (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista pedagógico, apresenta uma maneira de organização de ensino na qual o/a professor/a trabalha na mesma sala de aula com uma diversidade de idades e tempos de escolarização que muitas vezes são interpretadas ainda na lógica das séries, ainda que, sob um mesmo contexto de atuação pedagógica de agregação. O/a professor/a da multissérie precisa lidar com as especificidades individuais de uma turma composta pela heterogeneidade de séries e idades no mesmo tempo e espaço. Assim, as escolas/classes multisseriadas surgem no contexto de lutas, contradições, conquistas e direitos, porém, também de exclusões, descaso e desvalorização de um povo que luta para que na prática a lei se efetive (JANATA; ANHAIA, 2015).

As escolas/classes multisseriadas são responsáveis pela inserção escolar de grande parte de pessoas que moram na zona rural, assumindo um importante e necessário papel político. Muitas vezes as escolas/classes multisseriadas são invisibilizadas, mesmo existindo muitas pesquisas acadêmicas voltando seus olhares para essa realidade, essas escolas ainda sofrem com a carência de recursos e com o fechamento pelo poder público.

Segundo o Censo Escolar 2017, 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental faziam parte de escolas/classes multisseriadas em todo o país, e cerca de 60% dos/as estudantes que estudam nessas escolas e classes são estudantes do campo. Um levantamento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) feito com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009 indica que 2,5% das crianças e dos adolescentes com idade entre 7 e 14 anos que vivem no campo estão fora da escola. Além da baixa densidade populacional no campo, há um número reduzido de professores e as dificuldades de locomoção são alguns dos fatores que motivaram a criação das escolas/classes multisseriadas.

Além desses fatores, há poucos/as docentes com nível superior e a formação acaba se tornando deficitária. Uma questão a ser analisada é que as leis e as diretrizes em prol da Educação do Campo devem ser levadas em consideração para a efetivação de uma escola com qualidade. Fala-se muito em escola do campo, mas, ainda não avançamos o suficiente para romper com as distâncias que existem entre o que está previsto em lei e o que de fato se efetiva nos cotidianos e currículos escolares existentes. Sabe-se hoje que muitas comunidades camponesas estão fazendo seus próprios currículos por conta de lacunas na educação escolar que lhes são propostas. Hage (2011) ressalta que o currículo precisa ser construído com e para os sujeitos do campo, visto que, eles conhecem as suas necessidades.

É essencial pensarmos na formação docente, pois, a escola pública do campo não pode ter uma qualidade inferior à escola pública urbana. Por vezes, devido a formação docente deficitária, eles não são incapazes de compreender as especificidades das escolas do campo, é preciso que o/a estudante conheça as suas origens, o local em que vive e principalmente a sua origem trabalhadora que vende a sua força de trabalho. A luta é por uma educação pública, laica e de qualidade, pois, é necessário que a classe trabalhadora tenha acesso aos conhecimentos da elite, é fundamental que sejam eliminadas as diferenças que existem entre as escolas da elite e a escola pública, para que assim, a classe trabalhadora tenha acesso ao nível superior.

A práxis precisa ser oferecida nos cursos de formação docente, nesse sentido, para os/as professores/as em geral e principalmente os do campo, é fundamental o compromisso político como componente primordial da sua prática pedagógica.

Ao longo das últimas décadas os povos do campo se mobilizaram para lutar por sua história, cultura e diversidade, a fim de que não se percam em meio às diversas disputas governamentais e econômicas. Por isso, as leis são fundamentais para conceder a legitimidade do seu espaço em diversos setores da sociedade e em especial na educação. A busca por uma educação de qualidade parte também do modo como as políticas se efetivam colocando esses povos como sujeitos de direitos.

Hage (2014) salienta que uma questão que também precisa ser abordada é a falta de infraestrutura e investimentos nas escolas/classes multisseriadas do campo, deixando professores/as, pais e estudantes indignados com tamanho descaso. Muitos/as professores/as não têm uma formação adequada e não possuem os mínimos recursos pedagógicos para garantir as suas aulas e tem que se desdobrar para desenvolver o seu trabalho, além da precariedade.

Muitas escolas não contam com uma equipe gestora como: diretor/a, vice-diretor/a, e coordenador/a pedagógico/a, o que acaba sobrecarregando o trabalho dos/as funcionários/as que atuam na escola. Por vezes, o/a professor/a fica sendo responsável por praticamente todas as atividades da escola, sendo um/a profissional solitário/a, sem poder contar com outros profissionais para dividir os dilemas e trocar experiências, e também sem o apoio do poder público.

As escolas/classes multisseriadas passam por várias privações, entre elas: a falta de formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino; ausência de suporte das secretarias de Educação; contam com uma infraestrutura deficitária; além da ausência de discussões e formações relacionadas ao tema escola do campo. Essas escolas são importantes e necessárias para os/as estudantes, porém, permanecem na lógica da precarização do debate educacional. Os/as estudantes das escolas do campo são filhos/as das classes trabalhadoras e

com poucos recursos financeiros, dessa forma, faltam cadernos, lápis, livros, essa situação melhorou um pouco a partir das reivindicações dos movimentos sociais, embora ainda seja presente a precariedade nas escolas. Discutir “avaliação da aprendizagem escolar” nestes contextos é uma busca por enriquecimento do debate da formação docente nas realidades institucionais do campo.

Diante de constantes reivindicações dos movimentos sociais do campo por uma educação de qualidade, o Estado é pressionado a cumprir o previsto na legislação e prover políticas públicas específicas para o campo. Destarte, construindo um cenário de mudanças significativas na vida dos povos camponeses no âmbito educacional, torna-se fulcral espaços pautados na valorização da cultura, dos modos de vida, do trabalho, da família e da diversidade.

Os progressos conquistados através das lutas e resistências não podem gerar uma acomodação, ainda há muito o que superar na Educação do Campo e há muitas lacunas para serem revistas, contudo, enquanto o poder público encarar a educação como despesa e não como um investimento a curto e a longo prazo, a escola funcionará a serviço do capitalismo e reforçará ainda mais as desigualdades.

2.2 ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS EM TEMPOS DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação passou e passa por diversas transformações inclusive no que diz respeito às políticas educacionais, nesse sentido, é perceptível que as mudanças são lentas e na Educação do Campo percebe-se pouca evolução no que diz respeito aos avanços nas políticas para esses sujeitos. Desse modo, como dito anteriormente, o debate se aprofundou no Brasil desde o início da organização dos MST's e de outros movimentos que defendem uma educação de qualidade para os povos camponeses.

Até o início do século XX não havia interesse dos governantes pela educação dos/as trabalhadores/as camponeses/as, a ideia que esses povos não precisavam de escolarização, pois, estavam fadados ao trabalho braçal era disseminada principalmente pelo Estado que se isentava de assistir essa população com os seus direitos.

No século XXI e décadas após a política de Educação do Campo entrar em sua dinâmica de reconhecimento as classes e escolas multisseriadas ainda demandam estudos e atenção. Segundo Hage (2014), as escolas/classes multisseriadas são compostas pela heterogeneidade, uma vez que reúnem grupos de diferentes idades, séries, sexos, interesses e níveis de aproveitamento. Diante disso, as escolas/classes multisseriadas acontecem preferencialmente

na zona rural, pois, a população é reduzida, há uma carência de professores/as e ainda há a dificuldade de locomoção, condições que favoreceram o surgimento das escolas/classes multisseriadas.

Hage (2011) se refere a organização do trabalho pedagógico curricular, isso acontece porque nessas escolas há uma diversidade de séries e idades, e o nível de aprendizagem dos/as estudantes é muito diverso e por vezes os/as professores/as acabam optando pelo uso do livro didático, reduzindo o trabalho educativo. Desse modo, as escolas/classes multisseriadas vêm assumindo um currículo “urbanocêntrico”, dissociado da cultura dos povos do campo, descaracterizando o saber de acordo com a realidade dos/as alunos/as.

Souza (2012, p. 752) alerta que “em torno de 50% das classes são multisseriadas nas escolas localizadas no campo e, em muitas delas, o professor acumula funções de coordenador pedagógico e gestor. Por conta disso, ele tem pouca oportunidade de participar de grupos de estudos”. O acúmulo de funções torna ainda maior a responsabilidade desses/as professores/as, tornando o trabalho mais desgastante e o/a docente sobrecarregado, e sem tempo para investir em sua capacitação.

Hage (2011) destaca que as escolas/classes multisseriadas lutam para existir e resistir, elas são de fundamental importância e foram conquistadas a partir de diversas lutas, já que possibilitam que os povos do campo tenham acesso à escola no local em que residem, e que possam permanecer no seu local de origem se for a sua vontade.

Outra problemática existente se refere a insatisfação dos povos do campo em relação às escolas/classes multisseriadas e muitas vezes “[...] consideram a existência dessas escolas um ‘problema’, responsável pelos prejuízos ao processo de escolarização do campo” (HAGE, 2011, p. 5). No entanto, esse pensamento advém da precariedade e da falta de condições dignas, materiais e imateriais de vida no campo, que faz com que os/as estudantes não sintam orgulho das suas escolas, preferindo estudar em escolas urbanas.

De acordo com as demandas do Movimento de articulação por uma Educação do Campo, os saberes das escolas do campo devem ser contextualizados a partir da realidade que os/as estudantes estão inseridos, a Educação do Campo precisa ser produzida pelos próprios povos do campo de forma coletiva em articulação com os saberes historicamente construídos, e não sendo reprodutores de um currículo padronizado hegemonicamente sob o prisma da escola urbana.

As políticas públicas sancionadas para a melhoria da Educação do Campo estão ancoradas na LDB (BRASIL, 1996), mais especificamente no Art. 28, que propõe a adequação da organização escolar e metodológica contemplando as vivências do campo. As políticas de

Educação do Campo estão regulamentadas especialmente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo (BRASIL, 2002). Em seu Art. 5º salienta em relação à organização curricular que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002, p.1).

No modelo destinado às escolas brasileiras do campo prepondera um currículo urbano que preconiza a ideia de que é preciso sair do campo para buscar melhorias econômicas e sociais. A Educação do Campo desde suas origens foi subalternizada e ficou ainda mais com a expansão do neoliberalismo, que propõe o fechamento das escolas do campo com a ideia de que os/as estudantes deveriam ser transportados/as para municípios maiores. Sendo assim, a existência de escolas do campo é um ato de resistência, e garantir o não fechamento dessas escolas é extremamente necessário.

Segundo Caldart (2008), as lutas sociais são a base da Educação do Campo, que surge de uma ideologia que contrapõe a ideia de que o campo é apenas para a produção, todavia, o campo também é local de sujeitos de direitos e que devem ter a sua cultura reconhecida. Os povos camponeses passaram muito tempo sem visibilidade pelo poder público e pelas políticas públicas que não levavam em consideração suas singularidades e modos de viver. Por isso, é essencial que a educação escolar aconteça no local próximo a residência dos/as estudantes, sem a necessidade de se deslocar para os centros urbanos. Desse modo, através destes processos educativos as famílias camponesas podem estabelecer relações com a instituição escolar, construindo uma aprendizagem que fortaleça a identidade e valorize a escola e o campo como um espaço de aprendizagens múltiplas.

Uma das querelas que as escolas do campo vêm sofrendo diz respeito ao seu fechamento, prioritariamente as classes/escolas multisseriadas, e a utilização do transporte escolar, em decorrência do avanço das políticas neoliberais que ocorreram nos anos 1990, como abordam os autores Janata e Anhaia (2015).

As nucleações escolares acontecem com uma relação com o transporte escolar, pois, os/as estudantes precisam se dirigir às escolas longe da residência, causando assim um transtorno para os pais e alunos/as, facilitando a evasão escolar. As nucleações surgem, uma vez que as escolas localizadas no campo são fechadas, e os/as alunos/as são transferidos/as para outras escolas distantes, ocasionando cansaço aos/as alunos/as e o risco de acidentes nas

estradas. Esses processos dificultam a efetivação de uma Educação do Campo de qualidade e que leve em consideração as especificidades dos povos camponeses.

A nucleação escolar surgiu com o argumento de melhoria da qualidade do ensino, separando os/as alunos/as de forma seriada. Entretanto, o que ocorreu foi uma maior precarização e redução de investimentos na educação destinada aos sujeitos camponeses e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar. A escola próxima da residência possibilita um maior envolvimento dos pais, e de toda a comunidade, além de valorizar a cultura do povo daquela região. A utilização de transportes escolares tem aspectos negativos como o distanciamento da participação das famílias na escola, e por vezes, os/as estudantes precisam acordar muito cedo para chegar à escola, enfrentando muitas vezes as estradas perigosas, além de ser um direito dos/as estudantes que a escola seja próxima à sua residência.

Souza (2012, p. 757) ratifica que [...] “a gênese da educação do campo está atrelada à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação dos direitos sociais, bem como pela superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso”. Corroborando com a ideia da autora, o campo é lugar de luta, de trabalho, e resistência. Os estudantes do campo têm o direito à educação própria para eles, contextualizada com as suas vivências. De acordo com Rodrigues et al. (2017, p. 709), na prática a política de nucleação significa a desativação da escola no período de cinco anos, e sucessivamente o seu fechamento. A nucleação tende a ser um processo perigoso na desvinculação das vivências e culturas locais dos povos do campo, tornando mais fácil a negação das suas identidades.

A política de nucleação e a oferta de transporte aos/as alunos/as é um retrocesso na luta por uma Educação do Campo de qualidade no local em que residem, desse modo, devemos problematizar os desafios enfrentados pelas escolas/multisseriadas, e não pensar que transformando-as em classes seriadas os problemas seriam resolvidos, visto que, à medida que isso ocorre estaremos corroborando para o avanço das nucleações e a utilização do transporte escolar, favorecendo assim o fechamento das escolas/classes multisseriadas. Em contraponto, o Movimento Nacional da Educação do Campo reivindicava sua permanência e dificultou o fechamento das escolas rurais, indígenas e quilombolas. Este movimento teve grande força nos anos 2000, porém, atualmente com grandes retrocessos está perdendo visibilidade.

A hegemonia considera o modelo seriado de educação o melhor, entretanto há autores que não corroboram com esta ideia e alertam que a escola seriada urbana trabalha com os/as estudantes como se o desenvolvimento de todos fosse igual, por serem de idades semelhantes e estarem na mesma série. No entanto, mesmo em uma turma seriada há a heterogeneidade, já

que cada um tem as suas diferenças e aprendem de formas diversas, fazendo com que o/a professor/a pense em cada estudante de forma individual, não apenas no todo.

Faz-se necessário uma escola do campo contra-hegemônica, de modo que prepare o sujeito para a criticidade, para a formação cidadã e para que aja como agente transformador diante da coletividade. Mesmo diante das precariedades e de políticas de controle e regulação do trabalho docente, os/as professores/as que atuam em escolas/classes multisseriadas conseguem realizar um trabalho pautado na contra-hegemonia, através das experiências, e histórias de vida dos/as estudantes. Segundo Rodrigues et al. (2017, p. 716), o argumento de que o fechamento das escolas ocasionará uma melhoria com a multisseriação sendo extinta é uma falácia. Uma vez que, na intenção de afastar a escola da comunidade, ocorre um distanciamento da cultura local e uma menor participação da família na escola.

De acordo com Janata e Anhaia (2015) outro princípio fundamental diz respeito a função da escola do campo que deve ter a articulação da escola com a vida, e a importância dos conhecimentos da experiência do dia a dia como essenciais para obter uma relação entre as vivências cotidianas e escolares.

Uma questão que se faz importante discutir é a formação dos/as docentes que atuam em escolas/classes multisseriadas, já que uma formação sólida e qualificada permite aos/as professores/as que atuam com esse público trabalhar de maneira que tenha como base a teoria de Vygotsky, que é citada por Janata e Anhaia (2015) como uma base de estudos que vem a contribuir com os/as professores/as que atuam com multissérie.

Os autores abordam que é necessário que o/a professor/a assuma a postura da psicologia histórico-cultural e que é essencial que o/a docente conheça e atue na sala de aula de acordo com a teoria, pois, o/a professor/a precisa conhecer o nível de desenvolvimento efetivo, demonstrando suas zonas de desenvolvimento real e potencial. Segundo a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores. O autor traz em sua teoria que é através das relações com os seus pares e com a mediação da linguagem e dos objetos que o indivíduo interioriza os elementos culturais.

Segundo Rodrigues et al. (2017) no que concerne a gestão da escola, faz-se necessário ter em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) um currículo articulado às peculiaridades das escolas/classes multisseriadas do campo. A formação docente faz-se indispensável para esses/as professores/as, visto que, possibilitará mais aprendizagens para as crianças e adolescentes no espaço escolar.

As escolas/classes multisseriadas sofrem com o sistema capitalista e desigual que as assola essas classes com a falta de estrutura para receber os/as alunos, a falta de materiais adequados e a falta de uma boa formação docente, esses problemas fazem com que sejam cada vez menos valorizadas e reconhecidas. Rodrigues et al. (2017, p. 717) salienta que o PPP não é um documento que deve ser elaborado pela secretaria de educação, a escola deve contar com a participação da comunidade na sua elaboração, uma vez que, o PPP tem que ter a construção coletiva, e as características da escola, além de ser formulado a partir de debates e diálogos. O documento também precisa abordar as metas que visa alcançar, sem deixar de valorizar o povo campesino.

Em relação às práticas pedagógicas, as escolas/classes multisseriadas são caracterizadas pela diversidade de sujeitos. Alguns/as professores/as optam por planejar diferentes atividades, outros poderão aproveitar as oportunidades da diversidade para incentivar as aprendizagens mútuas. Sendo que os/as professores ensinam para estudantes de diferentes faixas etárias, séries, níveis de aprendizagens, diferenças culturais e histórias de vida. Desse modo, os/as professores/as são desafiados/as a construir alternativas para lidar com os diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem no espaço da sala de aula.

Diante disso, torna-se também um espaço de aprendizagens, diálogos, debates e vivências, que contribuem para a formação de sujeitos com histórias de vida e experiências. O espaço escolar volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de alunos pertencentes à classe trabalhadora. Observamos que pensar uma prática na perspectiva crítica, possibilita aos/as estudantes melhores condições para entenderem criticamente a realidade que estão inseridos/as, desse modo, faz-se necessário que os cursos de formação inicial se adequem para atender os desafios da prática pedagógica nas escolas/classes multisseriadas em zonas rurais. E ainda deve-se levar em consideração a precarização do trabalho docente nessas escolas, por desempenharem várias funções além de ensinar, dessa forma, os/as docentes possuem condições de trabalho que complicam a possibilidade de reflexão e estudos acerca das suas práticas.

Quando o/a docente consegue refletir acerca das suas ações pedagógicas eleva o processo de formação dos/as estudantes, dado que, os/as docentes sofrem com a excessiva carga de trabalho e a falta de apoio do governo e das secretarias de educação. Além destes fatores há as condições familiares que interferem diretamente na aprendizagem dos/as estudantes menos favorecidos, como a falta de alimentação, de acesso à internet, a falta de acompanhamento dos pais, além de outras questões sociais. Desse modo, o capitalismo aprofunda as desigualdades e reforça reprovações, evasões e exclusões cada vez mais evidentes nas escolas públicas.

É imprescindível a valorização da diversidade no âmbito escolar, potencializando as discussões, visto que, há um padrão eurocêntrico muito forte ainda em nossa sociedade que ocasiona discriminação e preconceito, tornando os povos camponeses intimidados, posto que, o campo é visto como um local atrasado, pobre, com poucos recursos e poucas oportunidades. Resistir e confrontar estes estereótipos é um grande desafio, que precisa ser enfrentado nas escolas do campo a partir de uma nova proposta educativa que articule as políticas públicas dos diversos setores para essa modalidade de ensino, além da formação inicial e continuada dos/as professores/as e as variadas práticas empreendidas no cotidiano por esses profissionais providos dos mais diversos saberes.

Os avanços das políticas públicas viabilizadas através das lutas dos movimentos sociais representaram a oportunidade dos/as moradores/as do campo permanecerem no seu local de origem e na construção de suas identidades na zona rural. À vista disso, no que corresponde ao cenário das escolas do campo e a atuação docente, sabemos que são essenciais na transformação, na construção do conhecimento, na formação de sujeitos críticos e no fortalecimento da cultura. Sendo assim, proporciona um resgate cultural dos povos que têm suas raízes no campo, a fim de buscar condições melhores de vida e de trabalho sem precisar praticar o êxodo rural.

A Educação do Campo surge como uma maneira de resgatar a dignidade humana e viabilizar em cooperação com a escola e os/as professores/as a busca por uma educação de qualidade que proporcione a formação de indivíduos críticos e capazes de reconstruir sua identidade em seu espaço sociocultural no/do campo. Para atuar em escolas/classes multisseriadas os/as docentes precisam ser qualificados/as, dado que, muito além de que ler e escrever os/as estudantes necessitam de fortalecimento cultural e estabelecer relações entre as suas vivências cotidianas com as aprendizagens escolares.

Assim, a escola do campo ocupa um papel essencial na formação de cidadãos conscientes, capazes de proporcionar na sala de aula espaços de trocas e compartilhamentos de vivências. As escolas/classes multisseriadas não são o problema ou um prejuízo para a educação, elas se constituem com uma potência enorme e grandemente relevante na promoção de uma educação diversa e inclusiva.

Há políticas públicas de Educação do Campo elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), efetivadas através de alguns programas, entre eles: o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o PROJOVEM CAMPO e a Escola Ativa, que são fundamentais para a garantia dos direitos dos sujeitos camponeses.

A Escola Ativa tem um diferencial para as turmas com multissérie, surgiu em 1997 no Brasil com a intenção de elevar o nível de aprendizagem dos/as estudantes e diminuir as taxas de evasão do Ensino Fundamental das turmas multisseriadas. O programa tem o objetivo de oportunizar a melhoria das condições do trabalho docente e o aperfeiçoamento das aprendizagens dos/as estudantes e também apoia a formação de professores/as que atuam em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental com multisséries, estimulando a escola a estabelecer relações com as vivências culturais dos/as estudantes. O programa foi elaborado devido ao baixo rendimento das escolas/classes multisseriadas, com a intenção de melhorar a qualidade da educação oferecida aos/as estudantes.

O direito à Educação do Campo ainda está em construção, visto que, a classe trabalhadora do campo ainda luta pela sua efetivação, população essa que sempre esteve em situação de desvantagem em relação às populações da zona urbana. Nesse sentido, o Pronera foi crucial como política pública específica para o campo, garantindo um avanço no acesso à escolarização dos povos camponeses, fruto de muitas lutas dos movimentos sindicais do campo. O que se espera para o futuro são políticas efetivas de Estado para esses povos, para que assim o direito à educação seja para todos, e que a universidade seja de fato para todos e não apenas direcionada a classe dominante.

Para refletirmos, é importante trazer o cenário atual das multisséries que foi altamente impactado devido a Pandemia da COVID-19, visto que, as escolas e os responsáveis não têm subsídios suficientes para que ocorram as aulas remotas, pois, faz-se necessário recursos como: internet, e materiais específicos que muitas vezes são escassos para os/as estudantes que residem no campo.

Houve um certo descaso das políticas públicas em ofertar acesso aos meios digitais nas zonas rurais que está se reverberando nos tempos atuais, a falta de recursos influencia ainda mais no acesso à educação, devido um grande número de estudantes não terem como acompanhar as aulas remotas e as atividades propostas, e além do mais, muitos/as docentes não tem familiaridade para utilizar esses recursos digitais e a formação para manusear. A Pandemia revelou e aprofundou as desigualdades historicamente existentes, se tornando um obstáculo a mais para os/as estudantes das escolas públicas.

Moreira e Soares (2021) trazem que com a COVID-19 surgiram ainda mais dificuldades para se ter um ensino de qualidade para os/as estudantes, dado que, devido ao isolamento social houve a necessidade do ensino a distância, em que é necessário ter acesso à internet, realidade que não é comum a população que reside no campo. Também é importante salientar que as

aulas remotas foram essenciais para controlar a propagação do vírus, porém, potencializou as injustiças sociais e a precarização do sistema educacional, e ressaltam que:

Na região Nordeste, mais especificamente, os dados revelam que o acesso à internet na zona rural é limitado, com mais de 70% dos domicílios, sem utilização dos meios digitais. Logo, os estudantes do campo, além de não terem acesso à escola na comunidade, também não têm acesso aos canais digitais” (MOREIRA; SOARES, 2021, p. 5).

Desse modo, é importante refletirmos sobre a negação de direitos dos povos do campo também no que diz respeito ao acesso às tecnologias digitais, e Moreira e Soares (2021, p. 12) alertam sobre o seguinte questionamento: “Como proporcionar um ensino remoto de qualidade se o modelo de sociedade capitalista que rege as relações sociais, se sustenta na ausência de direitos e nos antagonismos de classe?”. Dessa maneira, os autores ressaltam que é preciso fazer “reflexões sobre as singularidades e seus fatores determinantes a partir das realidades evidenciadas, que devem ser pensadas para um posicionamento que minimize as desigualdades educacionais com a Educação à Distância” (MOREIRA; SOARES, 2021).

A Educação do Campo em tempos de COVID-19 tornou-se desafiador para estudantes e para educadores/as, e devido às desigualdades já existentes como a falta de equipamentos tecnológicos tornou-se um empecilho. A Pandemia potencializou as desigualdades sociais, de modo que são características do sistema capitalista vigente em nossa sociedade, que é a lógica da exploração e da desigualdade. Sendo assim, a Educação do Campo precisa respeitar as diversidades dos seus povos e vincular o aspecto pedagógico as realidades camponesas, desse modo, ficou inviável manter os vínculos com os/as estudantes que não possuem acesso às tecnologias digitais, além das outras condições que educadores/as e educandos/as passam cotidianamente que contribui para a precariedade das escolas do campo.

2.3 ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS, DESAFIOS PEDAGÓGICOS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM AS PESQUISAS (2002-2020)

Neste tópico iremos dialogar a respeito dos resultados encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando um recorte temporal entre 2002 e 2020, escolhemos este período por se tratar de estudos realizados após as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) que foi um marco para a Educação do Campo e até o ano de 2020, pois, marcou o início da Pandemia da COVID-19 que impactou toda a educação do país e consequentemente a Educação do Campo. Nesse sentido, buscamos compreender e estabelecer

relações entre o objetivo geral deste estudo que é: analisar as contribuições da educação freireana para o debate da avaliação da aprendizagem escolar em contextos de multisseriação.

Dois tipos de classificação foram utilizados na busca: por produção em formato de Artigos científicos e Teses e Dissertações delas originados. Utilizamos inicialmente os descritores: “Educação do Campo, Escolas/classes Multisseriadas e Paulo Freire”, entretanto, não obtivemos sucesso na busca das pesquisas, desse modo, modificamos os descritores para: “Educação do Campo”, e “Avaliação” e encontramos inicialmente um total de 54 (cinquenta e quatro) periódicos revisados por pares no período de 2002-2020 e 1.667 (mil seiscentos e sessenta e sete) pesquisas em nível de Teses e Dissertações no período de 2002-2020.

Foram selecionadas 11 (onze) pesquisas em nível de Artigos científicos, Teses e Dissertações que mais se aproximam do objeto de estudo para podermos analisar e que ajudam a pensar os desafios docentes para avaliar em contextos de educação do campo. Nas tabelas 1 e 2 presentes nos apêndices apresentamos o resultado dessa busca e o que muitos estudiosos têm pesquisado em estudos que contemplem a Educação do Campo e Avaliação da aprendizagem. Esperamos que a partir dos resultados e das reflexões possamos refletir e avançar no que concerne a avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo.

Iremos apresentar de acordo com a ordem crescente de publicação os Artigos presentes na tabela 1. O primeiro trabalho é de autoria de Machado (2010) que ressalta no estudo “Crítica e Autocrítica: Avaliação Participativa em Escolas do Campo do Estado de Mato Grosso”. Este estudo teve como objetivo “abordar algumas possibilidades de realização da avaliação participativa, que é entendida como uma importante dimensão do trabalho pedagógico efetivado em escolas do campo organizadas segundo os princípios político-pedagógicos do movimento dos trabalhadores rurais sem terra” (MACHADO, 2010, p. 57). Os resultados da pesquisa mostram a necessidade da valorização de uma avaliação sistematizada no contexto de escolas do campo e aborda que para avaliar é preciso levar em conta uma educação transformadora e emancipatória, sendo assim, uma avaliação participativa, e que leve em consideração a realidade dos povos camponeses.

De acordo com Torres (2014), na pesquisa intitulada “Educação do campo, avaliação e currículo: um olhar a partir da interculturalidade crítica”. Este estudo salienta que a Educação do Campo tem bases fincadas no Pensamento Intercultural Crítico, visto que, ocorreu através de lutas dos movimentos sociais. E para o autor, seria necessária uma “avaliação formativa”, visto que, ela serve de base para reorganizar a prática curricular. E teve como objetivo trazer a relação epistêmica entre Interculturalidade Crítica, Educação do Campo, Avaliação e Currículo e a partir da discussão apontar aproximações epistêmicas entre essas áreas.

No estudo de Ribas e Antunes (2015), intitulado “Olhares para a Educação do Campo: em busca da construção do Projeto Político-Pedagógico” é reafirmado que a Educação do Campo precisa incluir em sua proposta pedagógica a questão dos saberes que são mais necessários para os sujeitos camponeses, de modo que possam contribuir para a preservação e para a transformação na vida desses povos. Para as autoras é necessário que os saberes possam construir novas relações entre campo e cidade. Sendo assim, alertam que a Educação do Campo precisa refletir sobre o seu formato de escola e quais sujeitos querem formar, e a escola precisa se dedicar ao estudo de didáticas e metodologias que atendam a concepção da escola, o projeto político pedagógico e a comunidade camponesa. Dessa forma, o objetivo do texto foi trazer uma abordagem do processo de construção de um projeto político-pedagógico para as escolas do campo.

Para Foerste et al. (2018), na pesquisa intitulada “Educação do campo e pedagogia social: interculturalidade em lutas coletivas por terra e educação” a Educação do Campo não está acabada e a cada dia é reinventada, sendo que se faz necessário diálogos entre os saberes dos/as estudantes do campo e as suas culturas. Desse modo, os autores consideram que a Educação do Campo age como uma resistência à hegemonia, o projeto de educação direcionado às classes favorecidas, que nega os saberes das classes populares. “O objetivo do estudo é discutir Educação do Campo como prática de Pedagogia Social. As análises focam a problemática das lutas por terra e educação dos trabalhadores rurais, especialmente as Comunidades e Povos Tradicionais (Decreto 6.040/2010)” (FOERSTE et al., 2018, p. 125).

De acordo com Scalabrin (2019), o estudo “Educação do campo e pedagogia social: interculturalidade em lutas coletivas por terra e educação” aborda avanços significativos na Educação do Campo construídos através de muitas lutas, porém ainda há lacunas e é preciso resgatar a materialidade da proposta pedagógica institucional que sofreu mudanças a partir do processo de institucionalização da Educação do Campo. “Além de que, a pesquisa teve o intuito de discutir sobre a educação do campo, no sentido de localizá-la historicamente e identificar as concepções que marcaram cada época, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas no Campus Rural de Marabá no período de 2010-2016” (SCALABRIN, 2019, p. 131).

Na tabela 2 que está nos anexos apresentamos a busca das Teses e Dissertações a partir da ordem crescente de publicação. De acordo com Araújo (2019) no estudo “Alfabetizar Letrando alunos de Turmas Multisseriadas da Educação do Campo: que necessidades da Formação Docente?”. O texto teve como objetivo investigar necessidades formativas que, sob a perspectiva de professores alfabetizadores, têm se evidenciado no exercício docente de alfabetizar letrando alunos do Ciclo de Alfabetização de salas multisseriadas de Escolas do

Campo. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade da formação inicial dos/as professores/as, e a pesquisa tornou possível refletir e reconhecer a importância de estudos que levem em consideração a necessidade da formação docente. Sendo assim, os resultados da pesquisa indicam a importância da formação docente nos cursos de formação relacionados à necessidade formativas em situações reais do cotidiano dos/as professores/as.

Segundo Santana (2018) o seu estudo intitulado “Educação e Formação Humana: Direito À Educação e Classes Multisseriadas no Meio Rural Brasileiro” demonstra que a multissérie não é a base do fracasso escola do campo, mas sim, na exclusão que essas instituições sofreram no cenário da educação brasileira. O propósito do estudo foi refletir e discutir a educação escolar como direito público subjetivo, tomando em objeto de estudo a oferta da educação escolar em salas multisseriadas no meio rural brasileiro. O estudo se direcionou a compreensão que o agronegócio se expandiu no meio rural e foi ocorrendo o êxodo rural, diminuindo significativamente o número de pessoas residindo no campo, isso ocasionou o esvaziamento do meio rural, porém, essa não é a justificativa para o fechamento das escolas.

De acordo com Janner (2019) na pesquisa “Concepções de avaliação da aprendizagem presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC, licenciatura em matemática das instituições públicas de ensino superior do estado de Mato Grosso – MT”, o objetivo do estudo foi analisar as concepções de Avaliação da Aprendizagem presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC, Licenciatura em Matemática das Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado de Mato Grosso – MT, modalidade presencial. E aponta que os resultados do estudo revelam que a avaliação da aprendizagem é muitas vezes deixada a margem no processo formativo dos cursos de Licenciatura em Matemática. A pesquisa se alicerçou em autores que discutem e se dedicam aos estudos acerca da avaliação da aprendizagem formativa/construtivista.

Segundo Luvisa (2019), no estudo “Políticas e Práticas de Leitura: Um Estudo nas Escolas Multisseriadas do Campo no Território da Cantuquiriguaçu – Paraná”, e teve como objetivo compreender as políticas de leitura, livro e Biblioteca Escolar, e sua articulação com as Práticas de Leitura nas EMC, na contribuição para a formação das crianças leitoras. E como resultado considerou que a leitura quando concebida e realizada dentro da perspectiva crítica pode sim contribuir para a transformação social. Denuncia a necessidade de implementação de políticas públicas de leitura e biblioteca escolar. Argumenta que as práticas de leitura precisam transgredir do método tradicional de leitura valorizando as oportunidades de participação da criança para que possa ser leitor não só no contexto escolar. Dessa forma, é preciso a implementação de políticas públicas de leitura e biblioteca escolar, as práticas de leitura

precisam superar o método tradicional de leitura e oportunizar a participação das crianças para que possam ser leitores além do contexto escolar.

De acordo com Ribeiro (2019), no estudo “A Prática Docente na EJA Multisseriada” traz como objetivo contribuir ainda mais para os estudos sobre a modalidade no país, este trabalho procurou investigar a prática docente em uma classe multisseriada na Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e aborda que os resultados do estudo revelam ser essenciais discussões acerca da prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que a grande questão não é apenas o fazer pedagógico, mas os inúmeros fatores que ocasionam uma debilidade no ensino do campo, entre elas: questões políticas, formação inicial e continuada dos/as professores/as, a oferta de materiais e recursos para a modalidade, a heterogeneidade das turmas, a falta de apoio, suporte pedagógico, e os processos avaliativos realizados pelos/as professores/as e pelo sistema escolar.

São diversos os desafios que os/as professores/as enfrentam em sua prática docente, principalmente atender as expectativas de todos/as os/as estudantes com uma heterogeneidade muito presente na mesma sala de aula. Outro desafio citado é a elaboração de planejamentos e elaboração de atividades diferenciadas para os/as alunos/as e, a falta de material específico para trabalhar com essas duas modalidades, a EJA e a Educação do Campo. Na observação da prática docente, mesmo com os desafios e as dificuldades apontadas pelo/a professor/a, foi possível notar ações de dedicação, compromisso, esforço, e, carinho pelas modalidades. E finalizam salientando que as informações apresentadas na pesquisa enriquecerão o campo de análise das práticas docentes na EJA, e, claro, na EJA multisseriada.

A partir dos resultados das pesquisas apresentadas entre 2002-2020 podemos inferir que ainda há muito o que avançar na Educação do Campo e também no que concerne a avaliação da aprendizagem nessa modalidade da educação. É preciso que ocorram modificações principalmente no que diz respeito às condições que são oferecidas nessas escolas, a Educação do Campo precisa incluir em seu debate político e pedagógico os saberes mais necessários aos sujeitos do campo para que contribuam para a preservação e na transformação de processos culturais. Além de que há muito o que melhorar em relação à formação inicial e continuada dos docentes, a oferta de recursos, o apoio governamental e políticas públicas específicas.

As pesquisas também trazem que é muito relevante que a Educação do Campo precisa incluir em sua proposta pedagógica os saberes que são mais necessários para os sujeitos camponeses, e relacionados a sua vida cotidiana de modo que possam contribuir para a preservação e para a transformação das suas vidas, além da consciência crítica e emancipação, sendo muito importante que a escola reflita sobre quais sujeitos deseja formar, além de

organizar o projeto político pedagógico de acordo com as necessidades das comunidades camponesas. E também para que se possa construir novas relações entre campo e cidade, visto que um depende do outro, sem uma hierarquia.

Outro aspecto importante abordado nos estudos traz à tona que a Educação do Campo não está acabada e a cada dia é reinventada, e que os diálogos entre os saberes dos/as estudantes do campo e as suas culturas são fundamentais para que se possam construir novas relações. Também é relevante salientar que as pesquisas trazem que já ocorrerem grandes avanços através de lutas e que a Educação do Campo foi constituída através desses debates, pois antes a educação era a rural, totalmente desconectada com a realidade camponesa.

As pesquisas também se referem a necessidade da formação inicial dos/as professores/as, com formações baseadas em situações reais do cotidiano dos/as professores/as, para que assim os/as docentes possam ressignificar suas práticas. Outro estudo também destaca que a multisseriada não é a responsável pelos problemas das escolas do campo, mas sim, na precariedade e na falta de assistência que sofrem, além de falta de condições mínimas para funcionarem, além do constante fechamento de instituições, com a justificativa que o campo está esvaziado, mas isso ocorreu devido a expansão do agronegócio que influenciou no número significativo de pessoas evadindo do campo.

Uma pesquisa trata sobre a necessidade da construção políticas públicas efetivas para a leitura em escolas multisseriadas do campo, pois, a leitura muitas vezes acaba sendo sonogada desses povos, o ato de ler expande os horizontes e em uma perspectiva crítica proporciona sentidos para a transformação social, além de formar leitores.

Também foi debatida a carência de recursos, o que acaba causando uma fragilidade no trabalho docente, entre eles: a falta de formação inicial e continuada dos/as professores/as, a falta de apoio e de recursos, além dos processos avaliativos que são impostos aos/as docentes, como as avaliações em larga escala. Mas mesmo com esses entraves os/as educadores/as se dedicam ao máximo para realizar um bom trabalho.

Em relação a avaliação da aprendizagem os estudos apontam que é necessário que seja formativa/construtivista, visto que, ela serve de base para reorganizar a prática curricular. Além de ser crítica e participativa, compreendendo estudantes e educadores/as como sujeitos do processo ensino e aprendizagem.

Por fim, os Artigos, Teses e Dissertações analisadas foram fulcrais para pensarmos em como os estudos da Educação do Campo e da avaliação da aprendizagem tem avançado, nos desafios que os/as docentes enfrentam cotidianamente e também no que ainda precisa ser melhorado, como investimento por parte do poder público, pois a educação é um investimento,

que infelizmente é um projeto da hegemonia investir cada vez menos para que os sujeitos não sejam emancipados e não tenham uma consciência crítica, mas os/as educadores/as tentam oferecer o melhor possível aos/as seus/suas educandos/as.

No capítulo seguinte iremos dar prosseguimento às discussões acerca das contribuições de Paulo Freire, para assim podermos tecer reflexões e diálogos acerca do tema.

3 CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS PARA AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO: REFLEXÕES POSSÍVEIS

O ato de avaliar é um dos mais complexos da prática docente, pois requer sensibilidade, rigor e critérios, além de exigir reflexão-ação-reflexão. Avaliar parece simples no senso comum, mas há uma complexidade quando se busca uma avaliação além da classificação por notas, visto que, há a cultura institucional engendrada na concepção de educação que os educadores são submetidos, e também muitas vezes o docente não tem acesso a processos formativos e são acometidos por reproduções as exclusões e desigualdades.

Lopes e Caprio (2008) abordam como o neoliberalismo influencia na educação, de modo a moldá-la a partir das perspectivas das agências financeiras como o Banco Mundial e outros organismos internacionais que exercem um papel dominante em nosso país, ao interferir na lógica das políticas públicas sociais e educacionais com um viés predominantemente economicista.

De acordo com Höfling (2001) ao defender a não participação do Estado na economia, a lógica neoliberal enxerga a educação em uma perspectiva mercadológica, atrelando a escola a um meio de formação tecnicista aliada à formação para a sociedade capitalista. Os neoliberais são a favor de pouca interferência do Estado, e o Banco Mundial surge como um instrumento importante de financiamento no cenário educacional, com o discurso de que “[...] vem estimulando os países a concentrar os recursos públicos na educação básica, que é responsável, comparativamente, pelos maiores benefícios sociais e econômicos e considerada elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo, assim como para aliviar a pobreza” (LOPES; CAPRIO, 2008, p. 4).

Porém, na realidade temos outra percepção, de que a intervenção do Banco Mundial demonstra a expansão das políticas do interesse do capital, e que a educação deve ser para poucos, e não para todos. Nos últimos anos o Brasil enfrenta baixos índices nos quesitos educacionais. O neoliberalismo também interfere na falta de condição digna de trabalho e na falta de formação docente. Também é necessário que os/as educadores/as precisam entender que a educação é bem mais ampla que reproduzir conteúdos, precisa existir reflexão.

Ao considerar a compreensão da avaliação da aprendizagem historicamente, nota-se que ainda há resquícios deste processo nas instituições de ensino atuais. Muitos/as alunos/as ainda são vistos/as, por alguns profissionais com uma formação inadequada, como sendo menos capazes que outros, e de modo geral são aqueles de baixa condição econômica. Alguns atribuem a dificuldade de aprendizagem dos/as alunos/as ao baixo poder aquisitivo das suas famílias.

O processo avaliativo começa a partir do momento em que o/a professor/a tem seu primeiro contato com sua turma, não para emitir um juízo sobre eles, mas, no intuito de estabelecer uma relação de afinidade, levando os/as educandos/as a estabelecerem um grau de confiança para com ele/a.

Avaliar é um processo que exige tempo, análise minuciosa e individual, visto que, não se pode realizar uma avaliação apenas de forma coletiva, pois, é importante que o/a professor/a esteja atento/a ao desenvolvimento de cada aluno/a, e esta precisa ocorrer de maneira processual, a cada dia pontuando, se indagando, modificando o que julgar necessário. Não há estudantes que aprendem muito e os que nada aprendem, o que ocorre é que eles têm saberes diferentes e necessitam de intervenções distintas, ou seja, aquilo que aplicado a certo/a aluno/a e obteve-se resultados satisfatórios, não necessariamente funcionará com os demais.

Cabe ao/a professor/a incentivá-los, tais como, chamar a atenção para algo que eles devam fazer para atingir os objetivos esperados, conversar com o/a estudante, perguntar se não acha melhor fazer de outro jeito, ou informar que está indo bem e que precisa rever este ou aquele ponto específico.

Fernandes e Freitas (2007) salientam que as notas muitas vezes são utilizadas como uma forma de controle, e de induzir comportamentos em sala de aula, e a avaliação acaba perdendo sua essência principal que é a melhoria da aprendizagem. Exame se difere de avaliação da aprendizagem, de modo que, o primeiro se reduz a medir o desempenho dos/as estudantes e o segundo tem a função de acompanhar a evolução dos/as estudantes, bem como, para o/a docente rever as suas práticas e reorientar o que for preciso.

Paulo Freire foi um defensor da formação continuada e é salutar que os/as docentes tenham acesso a estudos e discussões acerca da avaliação da aprendizagem, para que possam desenvolver uma avaliação processual que permita fazer reflexões acerca das suas práticas. Para que as formações ocorram é preciso um investimento em larga escala, em um processo de reconhecimento institucional e profissional. Freire reconhecia os desafios docentes diante da cultura escolar coercitiva, pois, o/a docente precisa seguir o sistema educacional com as suas demandas e muitas vezes o/a docente fica acarretado com a sobrecarga do trabalho.

Para Freire, a avaliação diz respeito a falar de gente, de histórias, de saberes, de práticas de compromissos. Para o autor, vai além de métodos e instrumentos e implica a compreensão das especificidades de cada estudante, de modo que a avaliação seja libertadora e emancipatória. Essa avaliação requer uma formação crítica, com uma conduta democrática, com vistas à consciência crítica para que ocorra a transformação.

Freire em suas obras sempre foi um defensor da contínua formação docente, e que esta seria a base para uma educação de qualidade. É preciso destacar que apenas recursos tecnológicos e equipamentos não garantem uma educação de qualidade, é preciso antes disso de docentes capacitados para realizarem seu trabalho em conjunto com os/as estudantes, amparando-se em um currículo significativo e que atenda a comunidade que está inserida na instituição. Freire (1996, p. 40) salienta que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Freire (1996, p. 60) aborda que para avaliar é preciso ter bom-senso, pois, o/a educador/a precisa respeitar o/a educando/a e os imprevistos que podem vir a acontecer no processo.

A vigilância do meu bom-senso tem uma importância enorme na avaliação que, todo instante, devo fazer de minha prática. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom-senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista de minha tarefa docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno, quanto o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega dos trabalhos (FREIRE, 1996, p. 60).

Paulo Freire salienta que a escola deve ser um local de trabalho, ensino e aprendizagem, um espaço que é privilegiado para os/as estudantes pensarem, e reconhece em suas obras que há oprimidos/as e opressores/as, e que é preciso nos libertarmos do/a opressor/a que existe em cada de um de nós, para depois conseguirmos libertar todos os homens e mulheres. Sendo assim, para o autor a educação é um instrumento capaz de contribuir para a democracia, para o diálogo, e para as vivências comunitárias.

A educação e a reforma da sociedade devem seguir no mesmo sentido. No prefácio do livro ‘Pedagogia do Oprimido’ é dito que, “O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza” (FREIRE, 2019, p. 29). No livro Medo e Ousadia (1986), Freire foi acionado para pensar este método na cultura escolar, porque ser professor no cotidiano escolar, requer muita ousadia.

A formação política na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos espaços coletivos difere da formação para o trabalho da escola como instituição que se apresenta dentro de um sistema regido por outras lógicas dominantes. A contribuição de Freire nos demanda a reflexão de como podemos atuar na perspectiva emancipatória enfrentando os vícios da opressão. Isto é um aspecto extremamente relevante para a Educação do Campo, porque os/as estudantes sairão em busca de outros contextos educacionais, e os ritmos não serão os deles/as.

Para Freire, a educação é um ato de amor, ancorada no diálogo e na valorização das diversidades. O autor pensou em uma educação libertadora que busca a participação de todos e

torna o sujeito o protagonista do próprio desenvolvimento, a partir da orientação do/a educador/a. Sendo assim, a comunicação entre educador/a e educando/a com a presença da dialogicidade abre as portas para a participação responsável. Em suas obras sempre salientou a importância do diálogo e que este acarreta o respeito, e ações democráticas. Dessa forma, Freire (2019, p. 108) ratifica que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na ação-reflexão”. O diálogo é fundamental de acordo com Freire, e também é considerado um ato de amor e respeito que só pode ocorrer se houver humildade.

O/a docente que atua em escolas do campo precisa educar de acordo com a realidade dos sujeitos e possibilitar a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica (FREIRE, 2019). Os/as educadores também precisam de condições dignas de trabalho, de salários adequados, de formação docente, de estrutura e equipamentos nas escolas. Assim, os/as docentes teriam condições de repensar a escola do campo e ir além de um currículo tradicional. Além de ter um currículo que contemple a diversidade dos/as estudantes, isso não significa ignorar os conhecimentos sistematizados, mas, levar em conta também as vivências dos/as estudantes. A Educação do Campo está para além da escolarização, ela prevê a relação com o entorno, avaliar numa multissérie demanda uma melhor conexão com este entorno, e Freire destaca isso em suas obras.

É preciso que os/as educadores/as do campo tenham acesso a formações, e cabe também a escola esse papel de formar seus/as docentes buscando uma melhor qualidade no ensino. Também é fundamental ir além do ensino tradicional, há uma infinidade de conhecimentos a serem vivenciados, entre eles, os elementos da natureza, e os saberes e vivências dos povos podem contribuir para diversas possibilidades.

Para a prática “bancária”, o fundamental é, no máximo amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação (FREIRE, 2019, p.105).

É preciso trazer à tona a tentativa da hegemonia em negar a relevância da educação para as populações rurais, sendo que, ao negar o direito à educação, presume-se que essa população não tem valor, nem importância, nem precisam de políticas públicas efetivas, sendo que a ideia que a população rural não precisa estudar pois está fadada ao trabalho braçal é disseminada. As escolas do campo muitas vezes são excluídas, não possuem bibliotecas, salas de informática, laboratórios, etc. Além disso, a hegemonia considera mais vantajoso fechar as escolas do campo e transferir os estudantes para escolas urbanas localizadas longe da sua residência.

A avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas precisa de um olhar mais apurado, porém, é necessário considerar que há um sistema de educação “bancária” e neoliberal predominantes nas instituições de ensino que não dão suporte para uma avaliação emancipatória. Dessa forma há uma barreira para o/a educador/a dar conta da grande diversidade. Pois, não há como padronizar os conteúdos e atividades, nem poderá se abster das diferenças existentes na sala de aula que acarretam diferentes ritmos e modos de aprendizagem. Isso é muito importante, o/a professor/a estar disposto a analisar sua prática através dessa autoavaliação do seu trabalho, visando o/a aluno/a como aquele em processo de aprendizagem e como uma oportunidade de melhorar o seu trabalho a cada dia.

O/a educador/a ao avaliar em escolas/classes multisseriadas precisa seguir os princípios abordados por Freire, e colocar em prática uma avaliação democrática, participativa, dialógica, emancipatória, que tenha como foco o desenvolvimento dos sujeitos do campo, ao invés de uma avaliação meramente somativa. É necessário discutir com os/as estudantes, e informá-los acerca do seu desenvolvimento de maneira que entendam que a avaliação é uma etapa necessária no processo educativo, mas, sem o objetivo de ser negativa. Visto que, a avaliação tem caráter formativo e processual (MACHADO, 2010).

Pain (2020) aborda que a maioria dos/as docentes concordam que a meritocracia aumenta as desigualdades no processo educativo, porém, ela ainda está presente em práticas educativas, pois, a hegemonia continua reforçando-a no projeto de educação. A meritocracia acaba sendo a justificativa para os discursos de que os/as alunos/as com resultados inferiores ao esperado pelo/a professor/a sejam considerados desinteressados ou que não estudaram o suficiente, e, portanto, a desigualdade é justificada.

Ao avaliar, o/a professor/a precisa observar o/a estudante de maneira processual, pois, no dia da prova ele pode estar passando por algum problema que o fez ter um baixo desempenho e cabe ao/a educador/a democrático/a ter a sensibilidade que Freire aborda em seus escritos. Sendo assim, o/a educador/a precisa respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade do/a educando/a, pois, não adianta o/a educador/a ter um discurso progressista e democrático e na prática ser arrogante e incompreensivo.

A vigilância do meu bom-senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom-senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista de minha docente, o formalismo insensível que me fez recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno, quando o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega dos trabalhos. (FREIRE, 1996, p. 60)

A avaliação participativa não pode ser reduzida a uma mera autoavaliação, ela é mais ampla e tem a função de fazer educador/a e educandos/as caminharem juntos, onde ambos buscam superar suas limitações e dificuldades. Precisamos ter a consciência que a autoridade do/a professor/a não é baseada na avaliação, pois, vai totalmente contra os princípios freireanos. A avaliação deve servir para a reflexão e para a ação que se dá na mudança de práticas abusivas e autoritárias.

Freire (1996, p. 24), salienta que, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O/a educador/a não irá conseguir modificar as suas ações de um dia para o outro, até porque a avaliação de maneira tradicional está enraizada em nossa história educacional, mas, através de formações, estudos e reflexões, podemos galgar novas práticas, ajustando a cada dia um pouco e buscando a melhoria do processo. A avaliação participativa abre espaço para o/a estudante dar sugestões e pressupõe que o/a educador/a exponha sua proposta de trabalho, e perceba se a sugestão é cabível ou não, dessa maneira, a educação cumpre seu papel que é formar sujeitos a partir de suas identidades sociais.

Faz-se necessário ressaltar que Freire (2019, p. 113) aborda: “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”. Dessa forma, os/as professores/as são silenciados pela lógica neoliberal de educação que deseja formar mão de obra barata nas classes populares, e o/a educador/a se encontra em um sistema que o oprime e tenta o silenciar com uma jornada excessiva de trabalho e sem condições dignas para atuar. Os/as educadores/as são silenciados/as constantemente e as classes populares também, e as classes abastadas que acabam tendo o acesso aos conhecimentos historicamente construídos.

A avaliação participativa é fundamental em escolas do campo, dado que, essas escolas precisam visar a formação integral dos/as estudantes. Essas escolas surgiram através das lutas dos movimentos sociais, desse modo, devem possuir um currículo que vá além das paredes da escola e busque ajudar a formar cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres.

A avaliação deve ser tecida através das especificidades e necessidades dos/as estudantes de maneira individual, de modo que, ocorra de maneira processual com educadores/as e educandos/as envolvidos/as, a prática meritocrática precisa ser combatida em escolas do campo, já que a coletividade deve ser a essência, sendo assim, a escola possui o papel de ser inclusiva e democrática. Salientamos que a falta de políticas públicas é um entrave para a construção de uma educação libertadora e democrática em escolas do campo, que acabam se esbarrando na ausência de recursos mínimos para funcionar.

Ao falar em avaliação temos que pensar quais dispositivos são mais adequados para tal realização. Assim, não é recomendado fazer uso de apenas um, mas de vários instrumentos para que a chance de um bom trabalho qualitativamente desenvolvido possa acontecer. Sendo a avaliação uma ferramenta docente que não tem total autonomia, pois, há um sistema que cobra altos índices nas avaliações institucionais, desse modo, a avaliação acaba perdendo a sua função que é indicar o que foi ou não aprendido pelo/a aluno/a, auxiliar e mudar práticas que não estejam dando resultados, refletir sobre o andamento do trabalho e da qualidade escolar.

A observação é ser entendida como algo indispensável, a fim de auxiliar na definição de mudanças necessárias e alteração de rotinas e estratégias. O ato de observar requer do/a professor/a uma atitude de acolhimento na relação professor/aluno. Para Haydt (1995), a observação é entendida como uma técnica em que o/a professor/a dispõe para conhecer o comportamento dos/as alunos/as, identificando suas dificuldades, avaliando seu desempenho nas atividades realizadas e sua evolução na aprendizagem.

De acordo com Zabalza (1994), a prática do registrar também é importante, pois, permite ao/a professor/a não apenas acompanhar o desenvolvimento dos/as alunos/as, como também permite a retomada de fatos e acontecimentos a fim de resgatar as memórias que este instrumento traz. Os registros não são apenas anotações e relatos, mas, deve levar a uma análise de todo o trabalho, ele não pode ficar engavetado e retomado apenas quando precisar registrar um fato novo, mas, deve ser constantemente revisado, questionado e se reorientar na tentativa de alcançar objetivos.

O registro reflexivo constitui-se um instrumento metodológico no processo de formação dos/as professores/as, pois, ao escrever sobre a própria prática ele consegue realizar as conexões que estão desconexas, no momento em que o/a autor/a dos escritos, passa a atribuir sentido em tudo o que ele/a está registrando.

O autor evidencia a necessidade do/a educador/a respeitar a identidade, autonomia e experiências dos/as educandos/as, desse modo, em escolas do campo o/a educador/a precisa ter um olhar ainda mais atento, para não padronizar seus/as estudantes ou desconsiderar seus conhecimentos prévios, por isso é ideal que os/as estudantes participem do processo avaliativo, sendo uma ação conjunta do educador/a e do/a educando/a. Freire (1996, p. 63) traz que: “o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”.

O autor compreende a avaliação como o meio fundamental para a reflexão crítica sobre a prática docente, desse modo, seria interessante que experiências primorosas de avaliação

fossem compartilhadas na educação e ressalta a necessidade do bom senso para ser educador/a, e compreender que aspectos da vida do/a estudante podem refletir em seu desempenho escolar.

Para Freire não há prática educativa sem avaliação, elas são indissociáveis. Avaliar diz respeito a analisar o que já foi feito, refletir e buscar ajustar o necessário e replanejar o trabalho pedagógico buscando atender as necessidades dos educandos/as. Segundo ele, a avaliação corrige a prática e aumenta a eficácia docente.

A avaliação é complexa, pois, ocorre em contextos singulares e imprevisíveis, e pressupõe a articulação entre teoria e prática, carregada de momentos de reflexão tecida nos contextos de diversidade em que a turma está inserida. Desse modo, a responsabilidade do/a professor/a é grande, pois, sua presença é um exemplo e são necessárias que o educador/a tenha algumas virtudes para que não haja um distanciamento entre a teoria e a prática. Freire discorre que o professor/a sempre deixa a sua marca nos alunos/a, podendo ser marcas positivas ou negativas, e ressalta que além disso, é preciso ter condições dignas de trabalho para realizar um trabalho com qualidade:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desespero a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (FREIRE, 1996, p.64-65).

No livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), que é o que mais apresenta discussões acerca da avaliação da aprendizagem o autor já aborda que é indispensável que os/as educandos/as participem do processo avaliativo, se o/a educando/a não estiver inserido/a no processo não há respeito, pois, o trabalho educativo engloba o/a educador/a e o educando/a.

Para o autor, a avaliação é muito mais que apontar fragilidades, mas, é encorajadora e lida com as dificuldades discentes a fim de superá-las. Freire (1996) em sua obra enfatiza o diálogo, o conhecimento e o inacabamento como base para as discussões da avaliação da aprendizagem. Desse modo, a avaliação não pode ser autoritária, nem imposta pelo/a educador/a, mas, ressalta que não pode permitir que: “[...] minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que eu tenha por ele”.

Ao afirmar que os/as alunos/as têm ritmos diferentes e aprendem de maneiras distintas, pois, tem histórias de vida individuais, são sujeitos históricos e essas questões influenciam na maneira de ver o mundo e de aprender, Freire pode contribuir muito com a formação docente

para a multissérie. Muitos/as estudantes têm experiências negativas em relação à avaliação, pois, esta é confundida com exames, verificação e reprovação. Essa concepção é ultrapassada e é preciso ressignificar essas práticas, visto que, o aluno/a não é apenas um/a receptor/a e cada estudante aprende de uma maneira diferente.

No livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Freire (2000) ressalta que a esperança é essencial em nós educadores/as, pois, precisamos ser movidos pela esperança para educar nossos estudantes/as.

Uma das tarefas do educador progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo (FREIRE, 2000, p.11).

A escola e os processos avaliativos não podem estar desvinculados da realidade dos povos do campo, logo, a escola não tem o papel de exigir memorização dos/as estudantes, mas, formá-los para serem autônomos e reflexivos. Um/a docente que busca uma avaliação emancipadora precisa estar atento que a avaliação engloba educador/a e educando/a, de modo que, terá como objetivo diagnosticar os avanços e dificuldades, podendo assim, reorientar seu planejamento e suas práticas.

Avaliar em contextos de multisseriação é um desafio, visto que, há uma homogeneidade na mesma sala de aula. A avaliação da aprendizagem ocorrendo em contextos de multissérie ou não, devem ser tecidas juntamente com o currículo e o planejamento escolar, dando base para a construção de saberes que contribuam para a vida e para o trabalho no campo, por isso, a formação docente é primordial para que os/as educadores/as sejam orientados sobre o que é a avaliação e a sua importância no processo educativo, pois, a partir do diálogo permanente é possível consolidar um novo modo de avaliar embasado em uma práxis avaliativa emancipatória, participativa e democrática (CORRÊA; NAKAYAMA; GOMES, 2017).

As escolas/classes multisseriadas são a alternativa de acesso à educação dos sujeitos que residem na zona rural, e são a forma como se organizam a maior parte das turmas situadas nas zonas rurais de todo o Brasil, onde alunos/as com diferentes idades e níveis de aproveitamento reunidos na mesma sala com um único/a professor/a. Ensinar para a multissérie requer estudo, e apoio governamental com condições dignas de trabalho para os/as educadores/as, além de planejamento e preparação, pois, é desafiador. Dessa forma, os processos avaliativos devem estar alinhados ao Projeto Político Pedagógico da instituição, para que haja um desenvolvimento dos/as estudantes, atendendo às suas necessidades e preparando-os para a vivência em sociedade.

A avaliação ancorada na perspectiva emancipatória e libertadora abordada por Freire têm como intenção o desenvolvimento integral dos/as educandos/as e a aprendizagem a partir das suas experiências, a *práxis* constante é essencial para que a classe trabalhadora tenha consciência da opressão que sofre, a *práxis* é denominada segundo Freire (2019, p. 51) como a “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”.

Quando a avaliação ocorre em escolas/classes multisseriadas as dificuldades são ainda maiores, não é porque a organização é diferente das seriadas, mas sim porque a condição oferecida para essas escolas funcionarem dificulta todo o trabalho, muitas vezes faltam materiais e infraestrutura adequada. É necessário construir um novo sistema de avaliação para as escolas do campo, o qual evidencie a diversidade cultural e social da escola, e também investimentos, pois, a falta de recursos dificulta ainda mais o trabalho educativo.

As escolas públicas brasileiras passam por grandes obstáculos para promoverem uma educação de qualidade a seus/suas estudantes, pois, há vários entraves como: salários baixos, formação docente frágil, falta de recursos e materiais, falta de merenda escolar, além de currículos descontextualizados com a realidade dos/das estudantes. Desta forma, estabelecer critérios avaliativos concernentes à realidade local torna-se outra dificuldade para o/a docente, e o que prevalece são os altos índices de repetência nas instituições escolares brasileiras no ensino público em geral, tornando-se um problema crônico que está diretamente ligado ao alto índice de evasão escolar e defasagem idade-série.

A Educação do Campo busca a quebra de preconceitos e injustiças, além de tentar sanar as desigualdades educacionais históricas entre escolas do campo e escolas urbanas, e construir uma escola pautada no respeito dos seus modos de ser, viver e produzir, e contrariando a crença de que o urbano é superior ao rural, admitindo uma escola do campo e para o campo. As escolas/classes multisseriadas, mesmo com toda a precariedade que a compõe, é um espaço que tende a ter reflexões sobre o saber e o aprender coletivo, compartilhada com a comunidade que está inserida.

Com políticas públicas, formações continuadas, um currículo próprio para os povos do campo, há a possibilidade de se promover uma educação transformadora para estes indivíduos que historicamente foram segregados pelos seus costumes, linguagem e valores. Mudanças devem ocorrer para que o ensino multisseriado melhore e os povos do campo tenham acesso a uma educação própria e de qualidade.

É preciso acreditar que estratégias podem ser utilizadas para avaliar e que se torne concreta em contextos de multissérie, porém, precisamos ressaltar que os/as professores/as

lidam com uma sobrecarga de trabalho que muitas vezes os/as impossibilita de refletir acerca das suas ações, além de uma latente falta de apoio governamental, sendo que, é preciso que sejam oferecidos materiais didáticos para estudo, para que valorizem e conheçam a realidade local.

Diante da percepção tradicional e desigual que a avaliação da aprendizagem esteve associada desde o seu princípio é relevante trazer o pensamento freireano para o debate, principalmente por suas categorias principais abordadas em suas obras serem fundamentais para se pensar em avaliação em escolas/classes multisseriadas do campo, entre elas, diálogo, inacabamento, emancipação, reflexão crítica, humanização, democracia, práxis, autonomia, liberdade. Estas categorias são basilares para pensarmos uma avaliação da aprendizagem baseada em Freire.

A autoridade democrática é fundamental, e não minimiza a liberdade dos/as educandos/as, dessa forma, autoridade e liberdade são essenciais nas relações, entre educador/a e educando/a e também entre pais e filhos, pois assim, surge a autonomia. Também é necessário o respeito mútuo, visto que, Freire (1996, p. 92) salienta que “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”.

O legado freireano oferece subsídios para reorientarmos os processos de avaliação em escolas/classes multisseriadas do campo, o autor em suas obras se debruçou acerca da educação e foi possível estabelecer articulações e obter contribuições a partir do pensamento freireano que sempre apresentou uma prática progressista.

Diante das reflexões apresentadas nesse estudo, agora iremos apresentar as considerações finais no próximo capítulo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar esta pesquisa presumo que precisamos retornar ao início, isto é, aos pontos centrais deste estudo. Esta pesquisa buscou analisar as contribuições da educação freireana para o debate da avaliação da aprendizagem escolar em contextos de multisseriação, dialogando com os/as autores/as e com as políticas públicas voltadas para o tema. A pesquisa também propôs conhecer os elementos constitutivos da avaliação da aprendizagem escolar sob o olhar freireano; apresentar historicamente as escolas/classes multisseriadas no cenário da Educação do Campo no Brasil; e por fim, refletir acerca das contribuições freireanas para as práticas avaliativas em escolas/classes multisseriadas do campo.

Na condição de pesquisadora e moradora da zona urbana com raízes maternas e paternas presentes no campo, ressalto que aprofundi o meu olhar acerca da importância da Educação do Campo para os sujeitos que lá residem assim como aguicei a reflexão em torno da necessidade de cada vez mais pensarmos as estratégias de consolidação de escolas que tenham a identidade e a conexão com a cultura dos sujeitos que atendem. A partir dos estudos também ampliei o meu olhar para o fenômeno das escolas/classes multisseriadas, seus desafios e seu potencial, conseguindo compartilhar através deste estudo, reflexões teóricas sobre a temática capazes de contribuir com este debate na/da educação do campo.

Ancorado na Teoria Social Crítica o estudo foi desencadeado por reflexões que lidaram com as categorias da historicidade, das contradições, da desigualdade social e educacional, das relações entre o todo e o particular, das relações de opressão na sociedade capitalista excludente. Estudar multisseriação na Educação do Campo é colocar a categoria da contradição em evidência, como pode negar a instituição escola para as comunidades da zona rural? Como podemos aceitar a permanência das escolas em formatos de tantas precariedades? E como “esta conta pode ser fechada” em tempos de lutas pela efetivação de direitos sociais? A pesquisa lida com estes tensionamentos, entre a discussão da avaliação da aprendizagem escolar e a relevância da avaliação para além dos preceitos da escolarização. Freire foi o nosso interlocutor, foi quem conseguiu aproximar a possibilidade de pensar a humanização da avaliação nos contextos desumanizados das instituições de multisséries (um problema que talvez esteja mais nas condições objetivas de existência - questões estruturais deste processo de escolarização, do que nas condições subjetivas de aprendizagem dos sujeitos envolvidos – alunos/as e professores/as).

Este texto foi tecido por desafios e algumas dificuldades, mas também por meio de muitos aprendizados e avanços pessoais e profissionais. Faz-se necessário salientar que uma

fragilidade da pesquisa decorre da ausência da experiência empírica que era planejada desde o projeto de pesquisa, contudo, com a Pandemia do vírus COVID-19 e o isolamento físico desde a minha inserção na Pós-Graduação em março de 2020, juntamente com a minha orientadora tivemos que reorientar o trabalho e partir para uma pesquisa bibliográfica.

A Pandemia bem no início da minha inserção do Mestrado nos encheu de angústias no momento inicial da Pós-Graduação. Tive inseguranças com a escrita, com o processo de adaptação ao novo formato de aulas virtuais, e também com a reconfiguração do objeto de estudo, colocando como foco o autor Paulo Freire. Não foi um processo fácil, mas consegui avançar bastante na escrita acadêmica com o apoio e a ajuda dos encontros de orientação.

O isolamento físico e social nos surpreendeu pela proporção que tomou e se alastrou em todo o mundo. Em minha vida tive prejuízos emocionais, fiquei sem visitar alguns familiares, o que nos abalou muito, e em agosto de 2020 a minha avó foi hospitalizada devido a um Acidente Vascular Cerebral (AVC). Na época ainda não havia a vacina para a população, e tivemos que nos deparar com a nossa rotina dentro de um hospital, além de que, fizemos vários testes de Covid-19, e redobramos os nossos cuidados. Foi um período desafiador que nós tivemos que lidar com o isolamento social e ainda como falecimento da minha avó após trinta dias internada. Convivemos também com a angústia de acompanhar nos meios de comunicação vários números de falecimento, e algumas pessoas conhecidas também que faleceram. Nesse momento foi preciso me afastar da pesquisa para me recuperar emocionalmente e com o apoio da minha orientadora consegui retomar os estudos depois de um período.

O exame de Qualificação também foi um momento que contribuiu muito para que esta pesquisa ganhasse este formato atual, quando os professores da banca auxiliaram no caminho compreensivo, abrindo um leque de possibilidades para realizar o estudo durante o período pandêmico. Consegui aprofundar os meus estudos em relação às temáticas da pesquisa, que foram a avaliação da aprendizagem e a Educação do Campo em contextos de escolas/classes multisseriadas, além de ter ampliado os estudos nas obras freireanas trazidas na pesquisa.

O primeiro capítulo intitulado “Elementos constitutivos da avaliação da aprendizagem escolar e o diálogo com Paulo Freire” trouxe uma abordagem teórica acerca dos elementos da avaliação da aprendizagem escolar através do diálogo com as obras de Paulo Freire e de outros/as autores/as, os elementos que constituem a avaliação da aprendizagem, o conceito, a função da avaliação e os desafios da avaliação da aprendizagem. Aprendi muito escrevendo este capítulo, pois pude dialogar entre as obras de Freire e com os/as autores/as que estudam a avaliação da aprendizagem, foi prazerosa a leitura das obras freireanas e me fizeram refletir acerca da minha postura como futura educadora, buscado o caminho da sensibilidade

pedagógica para avaliar os/as estudantes, ao entender que estamos imersos nas contradições da sociedade capitalista, e muitas vezes não temos como dar conta de resolver as questões estruturantes que rodeiam nossas realidades institucionais e pedagógicas.

Paulo Freire em suas obras orienta que a avaliação da aprendizagem serve para a melhoria do processo educativo, além de fornecer informações acerca da aprendizagem dos/as educandos/as para que o/a docente reveja as suas práticas em uma constante reflexão-ação-reflexão. Freire traz que o ato de avaliar deve ter como princípios fundamentais: o amor, a coragem, o bom senso, a alegria, a esperança, a libertação e a emancipação dos sujeitos, respaldada no diálogo e no debate.

Freire também ressalta que para avaliar em contextos de Educação do Campo é preciso levar em consideração que os/as educandos/as são capazes de construir sua história participando ativamente do mundo e compreendendo seu papel no processo de transformação.

É preciso lutar e ressignificar uma avaliação pautada no diálogo que implica no respeito à diferença, à democracia, e na valorização das vivências individuais. Desse modo, a avaliação da aprendizagem não possui mais a função de atuar como um instrumento de mera classificação e justificativa para o fracasso dos/as estudantes, pois, Freire salienta que os processos avaliativos precisam construir espaços de diálogo, práticas sociais e conhecimentos diversos.

No segundo capítulo denominado “Multisseriadação como contexto de aprendizagem escolar no Brasil” apresentamos um breve histórico das escolas/classes multisseriadas no nosso país, e tratamos acerca do processo de formação destas instituições no Brasil no período colonial até alcançar o seu funcionamento na realidade atual no Brasil. Desse modo, os/as autores/as trouxeram os desafios que as escolas/classes multisseriadas enfrentam para existir e resistir, e que os povos camponeses e os movimentos sociais lutaram para ter respaldada em lei a Educação do Campo que atualmente é uma modalidade de ensino, mas, para além disso é um direito conquistado que precisa ser efetivado na prática com políticas públicas efetivas que valorizem a cultura, a identidade e a diversidade do seu povo. A luta dos povos do campo precisa ser atendida e a luta contra o fechamento das escolas continua, pois, a escola para os povos campo é a essência da comunidade que a hegemonia quer tanto invisibilizar.

É preciso salientar que a multisseriadação precisa estar presente nos cursos de formação docente, nas agendas das Secretarias de Educação e principalmente nas pautas das políticas públicas educacionais, para que ocorram investimentos e condições dignas para a sua existência, aliada a um trabalho sério e com formação docente adequada. A fragilidade da condição do trabalho docente afeta diretamente a educação, pois, o sistema opressor traz uma carga de julgamento para a atuação docente.

O sistema capitalista coloca a avaliação da aprendizagem na perspectiva da competitividade, das notas, sendo reduzida a uma avaliação quantitativa. Dessa forma, o/a educador/a não é o algoz, mas sim a vítima junto com os/as educandos/as, que acabam tendo que se adaptar às exigências da avaliação em larga escala, fomentadas pelas políticas neoliberais, como o IDEB por exemplo. Além disso, é importante ressaltar mais uma vez o desafio das escolas/classes multisseriadas, como por exemplo o crescimento do fechamento das escolas ao tempo que celebramos a política de Educação do Campo. Tais contradições fazem deste tema (educação do campo), uma categoria desafiadora, tanto do ponto de vista pedagógico, como do ponto de vista político. Ressalto que foi essencial para a minha formação estudar essas contradições, pois, pude amadurecer na Teoria Social Crítica e refletir estabelecendo relações com a temática da pesquisa, além de avançar na compreensão dos meus estudos.

O terceiro capítulo intitulado: “Contribuições freireanas para as práticas avaliativas em escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões possíveis” trouxemos as contribuições do educador brasileiro Paulo Freire para as práticas avaliativas em escolas/classes multisseriadas do campo e algumas reflexões possíveis, ressaltando que os/as estudantes precisam ser estimulados na escola a respeitarem o seu local de origem, podendo contribuir para a sua melhoria e transformação. Também vimos que se faz necessário superar a concepção de avaliação como instrumento de controle e seleção, desconsiderando os diversos ritmos de aprendizagem presentes nas realidades institucionais. Como vimos, de acordo com Freire, a avaliação da aprendizagem deve ser democrática e participativa com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento dos/as estudantes, de modo que a aprendizagem seja o centro e não apenas as notas, este estudo também reconhece a dificuldade de trazer estas reflexões para o cotidiano das instituições, haja vista a precariedade da formação, as precárias condições de trabalho e acompanhamento qualitativo, principalmente nos espaços de multissérie.

A avaliação para Freire precisa ser dialógica, reflexiva, participativa processual, emancipatória, e com caráter formativo, a sua compreensão sobre o tema precisa nos inspira cada vez mais, no campo e na cidade. Foi possível constatar que o autor considera que a avaliação possibilita a reflexão crítica acerca do processo educativo e que ela não pode ser realizada apenas pelo/a educador/a, mas em compartilhamento com os/as educandos/as, já que ambos fazem parte do trabalho pedagógico. Mais uma vez a Educação do Campo pode encontrar em Paulo Freire uma fonte de inspiração e perseverança, com princípios democráticos que se comunicam.

Dessa forma, inspirada na pedagogia freireana, podemos dizer que é necessário que os/as docentes tenham formações constantes para que incorporem uma postura progressista frente aos problemas sociais e reflitam constantemente acerca das experiências avaliativas, compartilhando experiências exitosas para que sejam multiplicadas na educação. Saliento que Freire foi um educador a frente do seu tempo, um educador progressista, democrático e libertário que teve o seu centenário marcado na data 19 de setembro de 2021, foi um educador que sofreu com várias críticas de pessoas e setores da sociedade que lamentavelmente, ainda no Brasil do século XXI, não compreendem a relevância dos seus escritos.

Ressalto que a partir desses estudos concordamos com a premissa de que a avaliação da aprendizagem envolve, o contexto socioeducacional e não incide somente sobre estudantes e professores/as. Ela é complexa e contextualizada e se concentra em vários aspectos, junto ao estudante, o/a professor/a, a gestão da escola e as políticas sociais que circundam o tempo e o espaço educacional. A partir deste estudo ajudamos a corroborar com a ideia de que a seriação não é a responsável por sanar os problemas das escolas do campo, o caminho é o investimento nas políticas educacionais estruturantes e formativas capazes de fomentar a construção de uma proposta educativa que atenda aos sujeitos do campo seus/suas educandos/as e sua população campesina com qualidade e dignidade.

Sem a avaliação não há como rever e implementar ações, não há como esperar resultados. A avaliação precisa ser aberta, democrática, entendida como processual, inerente à execução das políticas e programas, de modo a contribuir com todos os beneficiários de suas ações e em contínuo aprimoramento. A avaliação nessa perspectiva não é centrada apenas no/a estudante, mas na instituição e suas finalidades educativas, nos efeitos da educação para o educando/a, no contexto e na formação contínua de professores e na oferta e qualidade desta oferta. É compreendido que não existe um instrumento mágico e único a ser utilizado para avaliar, o que se pode constatar é a existência de várias possibilidades acessíveis ao professor/a que contribuirá sem dúvidas tanto ao aperfeiçoamento do seu trabalho, quanto na melhor aprendizagem dos/as estudantes.

Não se pretende apontar aqui através deste estudo um modelo a ser seguido, pois, este não é o objetivo, mas sim o de proporcionar uma reflexão quanto à necessidade de se pensar a avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo de maneira que não esteja embasada em concepções ultrapassadas e que não respeite os/as estudantes como seres participantes de qualquer proposta avaliativa, pois, eles/elas têm muito a contribuir em seu processo de aprendizagem. Entendendo que avaliar vai muito além de emitir juízo a alguém,

além de aprovar ou reprovar, mas, é algo que reflete muito tanto para quem avalia, quanto para o/a avaliado/a, é uma via de mão dupla, uma hora se avalia e ao mesmo tempo é avaliado/a.

As condições estruturantes prejudicam os processos pedagógicos, pois desqualificam a aprendizagem. Os sujeitos do campo estão lutando, resistindo e buscando melhorias, entretanto a responsabilidade do Estado tem sido historicamente muito displicente e por consequência temos ainda, em tempos de políticas educacionais inclusivas, os/as educadores/as das escolas/classes multisseriadas que estão no dia a dia lidam com fragilidades conceituais, profissionais, salariais, dentre outras. É preciso ter cuidado e sensibilidade para analisar as condições de trabalho dos/as docentes ao criticar suas ações no território da escola, não nos cabe aqui, coloca-los/as no lugar de opressores/as, pois eles/as enquanto trabalhadores/as, estão na condição também de oprimidos/as, juntamente com os seus/as estudantes da escola pública e suas famílias que dela fazem parte.

As buscas dos Artigos, Teses e Dissertações possibilitaram mapear como estão as pesquisas de 2002-2020 relacionadas a avaliação da aprendizagem e a educação do campo, essa busca foi a alternativa que encontramos para dialogar, visto que, não realizamos a pesquisa de campo devido a Pandemia. As pesquisas estudadas foram essenciais para observarmos os avanços dos estudos e das pesquisas relacionadas ao tema, e nos desafios que os/as docentes enfrentam e também no que ainda precisa ser ressignificado, além da necessidade de um maior investimento por parte do poder público, pois a Educação do Campo sofre com a precariedade e a negação do seu direito à educação, que é um projeto capitalista investir cada vez menos na educação para manter o *status quo* e as classes populares sem consciência crítica e sendo sempre oprimidos/as, mesmo assim, em meio as dificuldades, os/as educadores se esforçam para oferecer o melhor possível aos educandos/as. As pesquisas sugerem que a avaliação seja formativa/construtivista, posto que, ela serve de base para reorganizar a prática curricular, sendo crítica e participativa, compreendendo estudantes e educadores/as como sujeitos do processo ensino e aprendizagem.

A realização desta pesquisa foi de grande relevância, pois, me possibilitou ter uma nova visão quanto aos riscos de se pensar em processos avaliativos que ao invés de proporcionar confiança entre avaliado/a e avaliador/a pode afastar o/a educador/a e o educando/a, não sendo uma relação dialógica e vertical. A partir deste estudo pude entender o quanto o processo avaliativo é fundamental em qualquer etapa e modalidade da educação, quando este é percebido como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e não como prática discriminatória e classificatória.

Ressalto também que são importantes os processos de formação continuada no ambiente escolar, através de discussões e debates sobre o tema, pois, os/as docentes estão imersos em um sistema capitalista que tem a intenção de manter o *status quo* vigente e longe de conceber uma educação emancipatória para as classes populares, sendo assim, a escola acaba por reproduzir as injustiças e desigualdades sociais, culturais, raciais, territoriais, e os/as educadores/as e os/as educandos/as sendo vítimas de um sistema que não oferece condições mínimas para o/a educador/a do campo atuar qualitativamente. Dessa forma, os/as educadores/as precisam ser parceiros/as das lutas sociais em busca de melhorias de condições de vida, estudo e trabalho para o campo e a cidade.

O conhecimento adquirido ao longo desta pesquisa contribuiu para o meu amadurecimento pessoal e teórico sobre o debate da avaliação da aprendizagem em contextos de escolas/classes multisseriadas do campo e demonstrou a necessidade da continuidade de estudos sobre a temática, como forma de colaborar para a inserção da discussão sobre essas escolas em diferentes espaços.

Presumo que este estudo tem grande relevância para fortalecer a luta por uma avaliação da aprendizagem formativa, qualitativa, e que atenda às necessidades dos/as estudantes, levando em consideração suas especificidades, visto que, esta pesquisa poderá servir como base para reflexões visando à melhoria da qualidade das escolas do campo. Precisamos salientar que ocorreram avanços significativos e estudos voltados para a temática, porém, ainda há um caminho a percorrer.

Destaco ainda que a universidade precisa ampliar as discussões acerca da temática “Avaliação da aprendizagem em contextos de escolas/classes multisseriadas do campo”, pois, foi abordado este tema em momentos pontuais. A disciplina que trouxe este tema foi “Educação do Campo”, e a partir das discussões como estudante surgiu o meu interesse em fazer este estudo. Em vista das questões colocadas acima, nota-se que de fato faz-se necessário a promoção de formações continuadas, tanto no ambiente escolar, através de discussões e partilhas entre os/as professores/as, quanto fora dele através de cursos sobre a temática.

Esta pesquisa deixa contribuições no que se refere a oferecer sugestões no campo de estudo da avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo. Também poderá oferecer subsídios para consulta a outros trabalhos que poderão surgir a partir deste, pois, ao realizar a pesquisa percebi a indispensabilidade de um aprofundamento na temática.

Finda-se que a produção deste estudo me permitiu notar o quanto ainda se faz necessário buscar entender esta temática, dado que, é um assunto que nós educadores/as precisamos conhecer. Se buscarmos compreender o que os/as autores/as e as políticas públicas orientam,

torna-se possível o aprimoramento, pois, quanto mais se conhece o assunto melhor se realiza a avaliação da aprendizagem, com práticas respaldadas na teoria, sempre com uma ação pautada na reflexão, associado ao apoio governamental e da sociedade para que as escolas do campo continuem existindo, visando melhorar a aprendizagem dos/as estudantes e realizar um trabalho cada vez melhor.

Para fechar o texto trago uma frase muito conhecida de Paulo Freire, “[...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ARAUJO, Telma. **Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do Campo**: que necessidades da formação docente. 2019, 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/27241/1/Alfabetizarletrandoalunos_Arauc3%bajo_2019.pdf. Acesso em: 11 mar. 2022.

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento: O que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, p. 28-49, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART Roseli Salet; MOLINA, Monica Castagana (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, Vozes. 2011.

BARROCO, M. L. S. **Ética e Serviço Social**: fundamentos ontológicos. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2/2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política de educação do campo**: Caderno de subsídios. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo**: Marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. 96 p. ISBN:978.85.7994.062–0. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escola dos Campo. **Resolução CNE/ CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 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. Brasília, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 11 jan. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **A Questão Política da Educação Popular**, 2 ed.. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 7 a 10.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: **Educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Clarice Aparecida dos Santos (org.). Brasília: INCRA, MDA (NEAD Especial), 2008.

CORRÊA, Mayara; NAKAYAMA, Luiza; GOMES, Raimunda. Prática Avaliativa da Aprendizagem em Escola Multisseriada do Campo, Ilha de Cotijuba-PA. **Revista COCAR**, Belém, v. 11, n. 22, p. 127 a 153 – jul./dez. 2017, Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CAVALCANTE, Ludmila. Paulo Freire, Presente e Urgente!. **Adufs**, Feira de Santana, 23 set. 2021. Disponível em: https://www.adufsba.org.br/noticia/4596/paulo-freire-presente-e-urgente?fbclid=IwAR3vWnF46fdZJ437iAQIdgzvYYcwHKJ0TaGmDgiBJsW4f_fFSLe0NMFiLoI. Acesso em: 28 dez. 2021.

CAVALCANTE, Ludmila. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas do rural. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso). **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, 18 (68), set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/V9JfBjNprzwjLbG3KFQryBG/?lang=pt>. Acesso em 14 fev. 2022.

DANTAS, Eriane. **Resenha Pedagogia do Oprimido**. 03 nov. 2020. Disponível em: <https://www.historiasemmim.com.br/2020/11/03/resenha-pedagogia-do-oprimido/>. Acesso em: 16 jan. 2022.

DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** BEAUCHAMP, S.D.P ; NASCIMENTO, A.R. (Org.). Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FOERSTE, Erineu; FICHTNER, Bernd; NUNES, José; NETO, João. Educação do campo e pedagogia social: interculturalidade em lutas coletivas por terra e educação. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 76 (2018), pp. 125-142.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FUCKS, Rebeca. **Quem foi Paulo Freire e porque a sua pedagogia foi tão importante.** Biografia. 22 dez. 2021. Disponível em: https://www.ebiografia.com/quem_foi_paulo_freire_pedagogia/. Acesso em: 10 jan. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo.** In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida B.; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out.-dez, 2014.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado E Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

JANNER, Sirlei. Concepções de avaliação da aprendizagem presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC, licenciatura em matemática das instituições públicas de ensino superior do estado de Mato Grosso – MT. **Mostra da Pós-Graduação**, Universidade Federal de Mato Grosso, 2019. Disponível em: <https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/mostradaposgraduacao/ximost/paper/view/12488>. Acesso em: 11 mar. 2022.

JESUS, Adriana do Carmo de. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A herança colonial e as implicações na educação do campo no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 50 (especial), p. 238-250, mai. 2013 – ISSN: 1676-258 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640305/7864>. Acesso em: 13 de fev. 2022.

LIMA, Laís Alcântara Rios. **O significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos-BA**. 2015, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério 2º Grau, Série Formando Professor, Cortez Editora: São Paulo, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUVISA, Mônica. **Políticas e Práticas de Leitura: Um Estudo nas Escolas Multisseriadas do Campo no Território da Cantuquiriguaçu – Paraná**. 2019, 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava, 2019. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1645/2/M%c3%94NICA%20TRINDADE%20LUVISA.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

LOCKS, Geraldo. ALMEIDA, Maria de Lourdes. PACHECO, Simone. **Educação do Campo e a Escola Multisseriada na História da Educação Brasileira**. Gepec/Ufscar, 2013. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d08-educacao-do-campo-e-a-escola-multisseriada-na.pdf>. Acesso em: 19 ago.2020

LOPES, Ediane; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1–16, 2008. DOI: 10.22633/rpge.v0i5.9152. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 8 mar. 2022.

MACHADO, Ilma Ferreira. Crítica e Autocrítica: Avaliação Participativa em Escolas do Campo do Estado de Mato Grosso. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, jul.-dez.-2010, p. 57-69.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MELO, Raimunda; SANTANA, Paulo. (2020). Avaliação da aprendizagem no ensino de ciências em escolas do campo no município de Timon - MA (Assessment of learning in science teaching in rural schools in the city of Timon - MA). **Crítica Educativa**, 5(2), 43–58. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v5i2.423>.

MOREIRA, Antônio; SOARES, Jamile. Educação do campo e educação a distância em tempos de COVID-19: O contexto do estado da Bahia. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 57–69, 2021. DOI: 10.24979/ambiente.v14i1.834. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/834>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A Pedagogia das Classes Multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Revista do PPGE – UFAL Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, jan./jul. 2012.. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658>. Acesso em: 04 jun. 2020.

MUNARIM, Antonio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. **35º Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG. 2008. Disponível em <https://anped.org.br/biblioteca/item/movimento-nacional-de-educacao-do-campo-uma-trajetoria-em-construcao>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MUNARIM, Antonio. 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://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/707/694>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PAIN, Rodrigo de Souza. A Educação Decolonial e Paulo Freire na Perspectiva da Avaliação Escolar. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, v. 5, n. 8, 2020, pp. 51-64.

PALUDO, Conceição. Contexto nacional e as exigências para a pesquisa em educação. **Rev. Bras. Educ.**, n. 23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230062>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L4YGGBXcQNYkMjRLqTpQCrM/?lang=pt#>. Acesso em: 04 mar. 2022.

RIBEIRO, Ada. **A Prática Docente na EJA Multisseriada**. 2019, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/11695/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Pr%c3%a1ticaDocenteEJA.pdf. Acesso em: 11 mar. 2022.

SANTOS, Danyelle Moura. **Avaliação na Educação Infantil**: concepções e orientações políticas. 2019, 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – e Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

SANTOS, Willian Lima. A prática docente em escolas multisseriadas. **RIOS Eletrônica – Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro**, n. 9, p. 71- 80, dez. 2015. Paulo Afonso-BA: FASETE. Disponível em: http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2015/a_pratica_docente_em_escolas_multisseriadas.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.

- SANTANA, Dilsilene. **Educação e Formação Humana: Direito à Educação e classes multisseriadas no meio rural brasileiro**. 2018, 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1363/1/Dilsilene%20Maria%20Ayres%20de%20Santana%20-%20Tese.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCALABRIN, Rosemeri. Da Educação Rural a Educação do Campo: Uma Reflexão Necessária. **Nova Revista Amazônica**, V. VII, n. 1, abr. 2019. ISSN: 2318-1346. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6980/5468>. Acesso em: 11 mar. 2022.
- SILVA, Isaias. Educação, escola do campo e avaliação: o que dizem os dispositivos legais? **VI CONEDU**, v. 1. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1584-1598. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/65380>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, pp. 745-763, jul.-set. 2012.
- SUESS, Rodrigo Capelle; SOBRINHO, Hugo de Carvalho; BEZERRA, Rafael Gonçalves. Educação No/Do Campo: Desafios E Perspectivas De Uma Escola No Campo Localizada No Distrito Federal. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 21, n. 1, jan./abr. 2014.
- SOUZA, Heron Ferreira; SANTOS, Aline de Oliveira Costa; MUTIM, Avelar Luiz Bastos. **Educação Profissional, Territórios e Resistências: contribuições do pensamento de Paulo Freire e práxis territorial**. In: SOUZA, Heron Ferreira; MUTIM, Avelar Luiz Bastos; SANTOS, Aline de Oliveira Costa (Orgs). **Educação Profissional, Territórios e Resistências: diálogos com Paulo Freire**. Recife/PE: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2021 (pp. 211-236). Disponível em: www.centropaulofreire.com.br/e-books/digitais. Acesso em: 09 nov. 2021.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem**. 2018. Disponível em: <http://www.grafho.uneb.br/novo/pesquisas/pesquisa-multisseriacao-e-trabalho-docente-diferencas-cotidiano-escolar-e-ritos-de-passage/>. Acessado em: 21 jul. 2022.
- TELLES, Vera da Silva. **Sociedade civil e espaços públicos: caminhos (incertos) da cidadania atual**. In: _____. **Direitos sociais. Afinal do que se trata?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- TONET, Ivo. **Teoria Social Crítica: do que se Trata?**. 2012. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Teoria_social_critica.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.
- TORRES, Denise. Educação do Campo, Avaliação e Currículo: Um olhar a partir da Interculturalidade Crítica. **Revista Espaço do Currículo**, v. 6, n. 3, 11.

RIBAS, Juliana; ANTUNES, Helenise. Olhares Para A Educação Do Campo: Em Busca da construção do Projeto Político-Pedagógico. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 3, n. 6, 2014, pp. 99-106. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471847067008>. Acesso em: 11 mar. 2022.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MARQUES, Dayana; RODRIGUES, Adriège Matias; DIAS, Gilvania. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança**. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

XAVIER, Maria Elizabete, RIBEIRO, Maria Luiza, NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994

APÊNDICES

TABELA 1

ARTIGO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
<p>Educação do campo e pedagogia social: interculturalidade em lutas coletivas por terra e educação.</p> <p>Foerste; Fichtner; Nunes; Neto (2018)</p>	<p>“O artigo objetiva discutir Educação do Campo como prática de Pedagogia Social. As análises focam a problemática das lutas por terra e educação dos trabalhadores rurais, especialmente as Comunidades e Povos Tradicionais (Decreto 6.040/2010)”.</p>	<p>“Parte-se de abordagens investigativas sócio-históricas (Fichtner et al., 2013), para avaliação de documentos oficiais, reafirmando a educação enquanto direito dos cidadãos e dever do Estado. Práticas colaborativas interinstitucionais (Foerste, 2005) entre movimentos sociais, secretarias de educação, universidade etc”.</p>	<p>“A Educação do Campo não se encontra acabada, mas é reinventada a cada dia, como prática de interculturalidade, com promoção de diálogos entre culturas e saberes convergentes; assume-se como prática precária e sempre incompleta, porque se articula como resistência ao projeto hegemônico de educação ditado pelas elites nacionais e internacionais”.</p>
<p>Crítica e Autocrítica: avaliação participativa em escolas do campo.</p> <p>Machado (2010)</p>	<p>“A presente pesquisa aborda algumas possibilidades de realização da avaliação participativa, que é entendida como uma importante dimensão do trabalho pedagógico efetivado em escolas do campo organizadas segundo os princípios político-pedagógicos do movimento dos trabalhadores rurais sem terra”.</p>	<p>“Dentre os autores que fundamentam esse estudo estão Freitas (1995), Perrenoud (1986) e Pistrak (2002). A pesquisa de natureza participante, cujo instrumento principal foi a observação, teve como objetivo central analisar em que medida a crítica e autocrítica, como proposta de avaliação participativa, se traduz no cotidiano de escolas do campo”.</p>	<p>“Os resultados da pesquisa mostram a valorização dessa sistemática de avaliação no contexto dessas escolas. Foi possível perceber que uma educação transformadora e emancipatória não pode prescindir da avaliação crítica e participativa, que compreende estudantes e educadores como sujeitos do processo ensino e aprendizagem”.</p>
<p>Educação do Campo, Avaliação e Currículo:</p>	<p>“A pesquisa trata da seguinte questão: a relação epistêmica</p>	<p>“Tomamos como abordagem epistêmica os</p>	<p>“Por hora, concluímos que a Educação do Campo tem suas bases</p>

<p>Um olhar a partir da interculturalidade crítica.</p> <p>Torres (2014)</p>	<p>entre Interculturalidade Crítica, Educação do Campo, Avaliação e Currículo. Objetivam os com essa discussão apontar aproximações epistêmicas entre essas áreas”.</p>	<p>Estudos Pós-Coloniais, nos debruçando no viés da Interculturalidade Crítica, aqui compreendida como espaço epistêmico de luta contra-hegemônica”.</p>	<p>fincadas no Pensamento Intercultural Crítico, pois se constituiu a partir de movimentos de luta, na busca pelo direito à diferença cultural e à igualdade desses direitos. No âmbito da educação as proposições da Educação do Campo podem ser refletidas e reguladas a partir da Avaliação Formativa-reguladora, pois esta serve de subsídio para reorganização da Prática Curricular”.</p>
<p>Da Educação Rural a Educação do Campo: uma reflexão necessária.</p> <p>Scalabrin (2019)</p>	<p>“A pesquisa tem o intuito de discutir sobre a educação do campo, no sentido de localizá-la historicamente e identificar as concepções que marcaram cada época, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas no Campus Rural de Marabá no período de 2010-2016”.</p>	<p>“Para isso, realizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, composta pelo estudo do Projeto político pedagógico e relatórios tanto da formação continuada quanto da avaliação institucional e docente”.</p>	<p>“O resultado da pesquisa aponta, de um lado, avanços construídos coletivamente no âmbito da educação interdisciplinar e integrada e, de outro, lacunas vivenciadas no decorrer deste percurso, bem como aponta elementos necessários ao resgate da materialidade de origem da proposta pedagógica institucional que se sofreram mudanças fruto do processo de institucionalização da educação do campo”.</p>
<p>Olhares para a educação do campo: em busca da construção do projeto político-pedagógico.</p> <p>Ribas; Antunes (2015)</p>	<p>“Este texto traz uma abordagem do processo de construção de um projeto político-pedagógico para escola do campo”.</p>	<p>Revisão de literatura</p>	<p>“Entende-se que a educação do campo deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo e podem contribuir na preservação e na transformação de</p>

			<p>processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo e de que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. É necessário discutir sobre como e onde estão sendo produzidos esses diferentes saberes, qual a tarefa específica da escola em relação a cada um deles e, também, que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural. Esta é uma reflexão que deve continuar. A educação do campo precisa aprofundar sua reflexão sobre que formato de escola é capaz de dar conta destas tarefas indicadas e, especialmente, dedicar-se ao estudo de didáticas e metodologias que traduzam esta concepção de escola e projeto político e pedagógico em cotidiano escolar”.</p>
<p>Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem.</p> <p>Souza (2018)</p>	<p>A referida pesquisa centra-se na análise de problemas de pesquisas e estudos sobre educação rural que vêm sendo implementados no âmbito do GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (PPGEduC / UNEB), tendo em vista a consolidação e</p>	<p>A metodologia de pesquisa-formação a ser adotada será de natureza qualitativa e pretende recuperar as trajetórias de formação das professoras participantes e contribuir para a construção de inovações educacionais em que os sujeitos, alunos e</p>	<p>No caso deste projeto de inovação educacional, o que se deseja é compreender como a ruralidade se expressa em áreas rurais insulares, como é o caso da Ilha de Maré e como esta identidade é construída pelos sujeitos que habitam, trabalham e estudam no Recôncavo Baiano. Ademais, tomando a escola</p>

	<p>fortalecimento de uma rede de pesquisa colaborativa entre a Universidade do Estado da Bahia-UNEB, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB e a Universidade de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes-Saint Denis (França), através de parceria entre os seguintes grupos de pesquisa: o GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (PPGEduC / UNEB); o CAF – Currículo, Avaliação e Formação (UFRB/Centro de Formação de Professores – Campus Amargosa); e o Centre de Recherche Interuniversitaire EXPERICE (Paris 13/Nord-Paris 8/Vincennes-Saint Denis).</p>	<p>professores, sejam protagonistas da ação pedagógica e com isso, sejam capazes de promover uma educação pública de qualidade, apresentando um melhor desempenho além de tornar essa uma experiência significativa nas suas vidas.</p>	<p>enquanto espaço de intervenção social, a pesquisa busca analisar como se configuram esses espaços, focando as escolas rurais/do campo e suas diferentes significações no contexto social-escolar, tomando como recurso metodológico as histórias de vida – biografização dos sujeitos – que vivem e trabalham no espaço rural.</p>
--	--	---	---

TABELA 2

TESES E DISSERTAÇÕES	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
<p>Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo: que necessidades da formação docente?</p> <p>Araujo (2019)</p>	<p>“Tendo como referência uma concepção de formação continuada que articula o processo de formação e profissionalização dos docentes com as demandas dos seus espaços de trabalho, definimos como objetivo investigar necessidades formativas que, sob a perspectiva de professores alfabetizadores, têm se evidenciado no exercício docente de alfabetizar letrando alunos do Ciclo de Alfabetização de salas multisseriadas de Escolas do Campo”.</p>	<p>“Com o intuito de dar conta da complexidade do estudo, o trabalho se inscreve na Abordagem Qualitativa de Pesquisa, tendo como metodologia o Estudo de Caso do Tipo Etnográfico e como procedimentos para a construção dos dados o Questionário, a Entrevista, a Análise Documental, a Observação, o Diário de Campo e a Técnica Balanço do Saber. Nosso campo empírico está formado por três Escolas Municipais, da zona rural do município de Espírito Santo/RN. Os sujeitos da pesquisa são três professoras alfabetizadoras que atuam nas referidas turmas no Ciclo de Alfabetização e três assessoras pedagógicas que dão suporte pedagógico às escolas selecionadas. Da análise dos dados, fundamentada em princípios da Análise de Conteúdo, emergiu o Tema “Docência em Alfabetização/Letramento na Educação do Campo”, com uma categoria e três subcategorias, que se seguem: 1) Conteúdos Programáticos Transversais à Alfabetização/Letramento; 2) Conteúdos Programáticos Específicos da</p>	<p>“Além de resultados interessantes acerca da formação inicial e continuada de professores, a pesquisa tem nos permitido refletir e reconhecer a importância de estudos que considerem dificuldades, carências expectativas e necessidades da formação docente. Ademais, os resultados indicam que a análise de necessidades da formação docente poderá ensejar a construção de programas e/ou cursos de formação mais significativos e pertinentes, porque sintonizados com necessidades formativas, reveladas em situações reais do cotidiano de professores e professoras”.</p>

		Alfabetização/Letramento; 3) Princípios/Procedimentos teórico-metodológicos na Alfabetização/Letramento da Educação do Campo - cada uma delas com seus respectivos indicadores de análise”.	
Educação e formação humana: direito à educação e classes multisseriadas no meio rural brasileiro Santana (2018)	“Esta pesquisa tem por objeto de estudo a oferta da Educação Básica em salas multisseriadas no meio rural no Brasil. Fundamenta-se no método histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica e toma a organização escolar em salas multisseriadas como categoria de análise. O propósito do estudo é refletir/discutir a educação escolar como direito público subjetivo, tomando em objeto de estudo a oferta da educação escolar em salas multisseriadas no meio rural brasileiro”.	“A pesquisa é de caráter bibliográfico e utiliza-se dos dados do Censo Escolar/MEC/INEP para demonstrar o decréscimo da oferta de educação escolar em salas multisseriadas no meio rural”.	“Desse modo, demonstra, em conclusão, que as limitações do agrupamento das crianças em salas multisseriadas, por si, não se encontra, de fato, na base das explicações do fracasso escolar no meio rural brasileiro, mas na função destinada a tais escolas nos sistemas de ensino e na história da educação brasileira determinadas pelas relações socioeconômicas de acumulação do capital. O estudo assenta-se na compreensão de que, historicamente, e acirrasse nas últimas décadas, a lógica da produção socioeconômica no meio rural brasileiro, em decorrência da mundialização do capitalismo e, conseqüentemente, da expansão do agronegócio, expulsa os trabalhadores para povoados e cidades, diminuindo, significativamente, a densidade demográfica no meio rural, além de haver queda da taxa de natalidade, o que tem esvaziado o meio rural, mas não é, de fato, a

			justificativa para o fechamento de escolas”.
<p>Concepções de avaliação da aprendizagem presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC, licenciatura em matemática das instituições públicas de ensino superior do estado de Mato Grosso – MT.</p> <p>Janner (2019)</p>	<p>“Este estudo tem como objetivo analisar as concepções de Avaliação da Aprendizagem presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC, Licenciatura em Matemática das Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado de Mato Grosso – MT, modalidade presencial. Decorre de um projeto macro denominado “Panorama da Formação Inicial de Professores de Matemática na Região da Amazônia Legal Brasileira”, o qual é desenvolvido por meio da ação coletiva de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GRUEPEM) da UFMT e do Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GROPEM) da UNIR”.</p>	<p>“De natureza qualitativa, a pesquisa se caracteriza do tipo documental de análise descritiva e interpretativa, tendo como fonte primária e objeto de pesquisa dados expressos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática, de nove campus de três Instituições de Ensino Superior – IES do Estado de Mato Grosso – MT, modalidade presencial (IFMT, UNEMAT e UFMT). A pesquisa se alicerçou em arcabouço teórico de autores que discutem e se dedicam aos estudos sobre a avaliação da aprendizagem, formativa/construtivista, contribuindo com a construção das teorias sobre estes saberes. Entre eles: Abrantes (2002), Darsie (1996 e 1999), Hoffmann (1997, 2002, 2003 e 2005), Luckesi (1995 e 1998)), Macedo (1996), Rabelo (1998), Vasconcellos (1998, 2002 e 2005) e Demo (2002), bem como os documentos oficiais nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN. As análises versam sobre dois eixos: o primeiro eixo diz respeito à avaliação como conteúdo de aprendizagem para a docência na Educação Básica, expressa nos PPC e estruturada nos</p>	<p>“O resultado deste estudo revela que a avaliação da aprendizagem é diminuta e descurada do processo formativo das Licenciaturas em Matemática. Sobre a orientação da avaliação da aprendizagem, proposta pelos professores formadores aos futuros professores, enquanto uma proposta vivenciada através da experiência, os resultados evidenciam a presença de pressupostos teóricos, pautados na perspectiva do "Novo" e do "Velho" modelo de educação, ainda que ao final um modelo predomine sobre o outro”.</p>

		<p>ementários, nos componentes curriculares e nos referenciais bibliográficos; o segundo eixo, referente às orientações dadas aos professores formadores para o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem dos graduandos constantes nos PPC, abarcam cada um dos componentes curriculares que compõe a matriz curricular no campo Avaliação da Aprendizagem”.</p>	
<p>Políticas e práticas de leitura: um estudo nas escolas multisseriadas do campo no território da Cantuquiriguaçu – Paraná</p> <p>Luvisa (2019)</p>	<p>“Tem como objetivo central: compreender as políticas de leitura, livro e Biblioteca Escolar, e sua articulação com as Práticas de Leitura nas EMC, na contribuição para a formação das crianças leitoras. Para isso, os objetivos específicos são: mapear as políticas de leitura, livro e Biblioteca Escolar com ênfase no contexto do campo; analisar as Práticas de Leitura desenvolvidas na BE”.</p>	<p>“Fundamenta a pesquisa autores como Saes (1998), Bobbio (1987), Melo (2016), Arretche (1996), Freitas (2012), Leite (2002), Ribeiro (2012), Molina e Sá (2012), Hage (2014), Tafarel e Júnior (2012), Caldart (2012), Freire (1984), Milanese (1986; 1988), Solé (1998), Silva (1998; 1999; 2003). Pesquisa de campo realizada em duas Escolas Multisseriadas do Campo com aprofundamento de análise quanto às Práticas de Leitura desenvolvidas na Biblioteca Escolar, com base em observações, entrevistas e análise documental”.</p>	<p>“Argumenta sobre o necessário comprometimento e construção de políticas de leitura, livro e BE; constata o caráter salvacionista nas concepções de leitura presente nas políticas; concebe a leitura dentro da perspectiva crítica para a construção de sentidos para a transformação enquanto sujeito. Considera que a leitura quando concebida e realizada dentro da perspectiva crítica pode sim contribuir para a transformação social. Denuncia a necessidade de implementação de políticas públicas de leitura e biblioteca escolar. Argumenta que as práticas de leitura precisam transgredir do método tradicional de leitura valorizando as oportunidades de participação da criança para que possa ser leitor</p>

			não só no contexto escolar”.
<p>A prática docente na EJA multisseriada</p> <p>Ribeiro (2019)</p>	<p>“Com o objetivo de contribuir ainda mais para os estudos sobre a modalidade no país, este trabalho procurou investigar a prática docente em uma classe multisseriada na Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.</p>	<p>“O caminho metodológico escolhido teve como base a abordagem qualitativa. Quatro profissionais atuantes em escolas públicas/municipais, localizadas em Mariana-MG, Acaiaca -MG, Diogo de Vasconcelos-MG e em Ouro Preto-MG participaram desta pesquisa. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram dois questionários, um utilizado para a obtenção de dados sobre o perfil dos professores e um utilizado para a obtenção de dados sobre as políticas de EJA em cada município investigado. Além disso, realizamos uma entrevista do tipo semiestruturada com professores da EJA e a observação de sua prática docente, com o diário de campo, para registrar as observações realizadas. Ao final da investigação, para a apreciação dos dados obtidos, foram empregadas as técnicas da análise de conteúdo”.</p>	<p>“Os resultados revelam que promover discussões sobre a prática docente no campo da EJA é uma ação extremamente necessária, a grande questão não é apenas o fazer pedagógico, mas sim, inúmeros fatores que estão vinculados a ação educativa, como: questões políticas, formação inicial e continuada dos professores, a oferta de materiais e recursos para a modalidade, a heterogeneidade das turmas, a falta de apoio, suporte pedagógico, e os processos avaliativos realizados pelos professores e pelo sistema escolar. Os professores entrevistados apontaram os desafios enfrentados por eles em suas práticas docentes: atender todos os alunos em suas necessidades e em suas expectativas; a heterogeneidade das turmas; a falta de apoio pedagógico nas escolas; a dificuldade na administração dos conteúdos para a prática docente na EJA multisseriada; a elaboração de planejamentos e elaboração de atividades diferenciadas para os alunos e, a falta de material específico para trabalhar com essa</p>

			<p>modalidade. Na observação da prática docente, mesmo com os desafios e as dificuldades apontadas pela professora, foi possível notar ações de dedicação, compromisso, esforço, e, carinho pela modalidade, pelos alunos. Observamos aulas dinâmicas, um planejamento flexível e atividades diferenciadas para atenderem aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos da turma observada. Destacamos aqui a urgência em continuar pensando a EJA em suas singularidades, em suas particularidades, como uma modalidade de ensino que necessita da efetivação/reparo das suas bases legais para a promoção e garantia de uma educação de qualidade aos sujeitos que nela frequentam ou irão frequentar. Acreditamos que as informações aqui apresentadas enriquecerão o campo de análise das práticas docente na EJA, e, claro, na EJA multisseriada”.</p>
--	--	--	--