

**REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
EM ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO**

Danyelle Moura dos Santos (UEFS)
danyelle31@hotmail.com.br

RESUMO

O presente estudo tem o intuito de refletir acerca dos limites e das possibilidades para a prática avaliativa alinhada às peculiaridades existentes nas escolas/classes multisseriadas do campo, além de expressar relevante valorização à cultura e à identidade rural. Busca-se, ainda, evidenciar a contribuição de processos avaliativos que busquem a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes nessa sociedade tão plural. Diversos são os desafios que os professores enfrentam em escolas/classes multisseriadas, como, por exemplo, a falta de formação docente adequada, a escassez de recursos didáticos apropriados, as infraestruturas institucionais precarizadas e um currículo de cunho urbanocêntrico distanciado das realidades escolares. Essas escolas têm as suas especificidades marcadas, principalmente, pela heterogeneidade de ritmos e de tempos que devem ser levados em consideração para a promoção de uma avaliação da aprendizagem que vai além da seleção, da exclusão e da classificação quantitativa dos estudantes. A avaliação da aprendizagem escolar realizada em escolas/classes multisseriadas do campo carece de conhecimento em torno das peculiaridades dos estudantes para orientação e reorganização das práticas dos professores, visando à melhoria do processo educativo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa.

Palavras-chave:

Educação. Avaliar. Povos do Campo.

ABSTRACT

The present study aims to reflect on the limits and possibilities for the evaluation practice in line with the peculiarities existing in schools/multigrade classes in the countryside, in addition to expressing a relevant appreciation of culture and rural identity. It is also sought to highlight the contribution of evaluative processes that seek the formation of critical, reflective and conscious citizens in such a plural society. There are several challenges that teachers face in multigrade schools/classes, such as, for example, the lack of adequate teacher training, the scarcity of appropriate teaching resources, precarious institutional infrastructure and an urban-centric curriculum distant from school realities. These schools have their specificities marked, mainly, by the heterogeneity of rhythms and times that must be taken into account to promote an assessment of learning that goes beyond the selection, exclusion and quantitative classification of students. The evaluation of school learning carried out in schools/multigrade classes in the countryside lacks knowledge about the peculiarities of students for guidance and reorganization of teachers' practices, aiming at improving the educational process. This is a qualitative bibliographic research.

Keywords:

Education. To assess. Countryside people.

1. Introdução

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e dever do Estado. Sendo assim, todos os cidadãos têm direito a uma educação de qualidade, e no campo não deve ser diferente. A escola do campo sofre com a precariedade e convive com ameaças de fechamento. A luta dos povos do campo e dos movimentos sociais por uma educação próxima à sua residência precisa ser atendida, e a voz desses povos precisa ser ouvida. Na sociedade brasileira, prevalece, até os tempos atuais, a estereotipização das pessoas que moram na zona rural serem consideradas inferiores e atrasadas e do trabalho no campo não requerer muita escolarização. Esses são alguns dos paradigmas enfrentados pela população campesina.

A Educação do Campo precisa ser observada não apenas como uma modalidade de ensino, mas, principalmente, como um direito conquistado ao longo de anos através de lutas dos movimentos sociais e da sociedade civil em busca da garantia de políticas públicas efetivas que valorizem a cultura, a identidade e a diversidade de seu povo (SUESS; SOBRINHO; BEZERRA, 2014).

Faz-se necessária uma escola do campo contra-hegemônica de modo que esta prepare o sujeito para a criticidade, para a formação cidadã e para que esse sujeito aja como agente transformador diante da coletividade. De acordo com Janata e Anhaia (2015), outro princípio fundamental diz respeito à função da escola do campo, que deve ter a articulação da escola com a vida e a importância dos conhecimentos da experiência cotidiana como essenciais para obter uma relação entre as vivências cotidianas e escolares. A educação tem o papel de formar sujeitos e prepará-los desde a infância para o mundo e para que possam agir de maneira consciente na sociedade, trazendo, assim, transformações positivas.

A educação no campo surge como uma maneira de resgatar a dignidade humana e de viabilizá-la em cooperação com a escola e com os professores, de modo a buscar uma educação de qualidade que proporcione a formação de indivíduos críticos, capazes de reconstruir suas identidades em seus espaços socioculturais no e do campo.

Para atuar em escolas do campo, os docentes precisam ser qualificados, já que, muito além de ler e escrever, os estudantes necessitam de fortalecimento cultural e têm o direito de estabelecer relações entre as suas vivências no ambiente familiar e as aprendizagens escolares. Assim, a escola campesina ocupa um papel essencial na formação de cidadãos

conscientes, pois torna-se capaz de proporcionar na sala de aula momentos de trocas e compartilhamentos de realidades.

Durante muito tempo, a Educação do Campo foi inviabilizada devido às políticas públicas destinadas à área, impossibilitando a garantia de uma educação de qualidade que levasse em consideração as relações humanas e culturais dos povos do campo e da floresta, só sendo constituída como um direito através de muitas lutas de movimentos sociais.

As escolas/classes multisseriadas são predominantes na zona rural e são compostas por estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idades que estudam em uma mesma sala de aula e ficam sob a responsabilidade de um(a) único(a) professor(a).

Hage (2011) aborda que as escolas multisseriadas antecedem o debate da Educação do Campo enquanto política pública e prática pedagógica, mas atravessam essa discussão por serem instituições ainda presentes e atuantes na zona rural brasileira. 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 (Cf. HAGE, 2014).

Faz-se necessário considerar os desafios da prática pedagógica nas escolas/classes multisseriadas nos territórios rurais inseridos na Educação do Campo. Nesse sentido, é essencial trazer à tona a precarização do trabalho docente, a debilidade na formação, o paradigma urbanocêntrico seriado e a sobrecarga de trabalho, que são fatores que provocam empecilhos na organização do trabalho pedagógico. Desse modo, deve ser constante a luta pelos direitos e pelo reconhecimento das diversidades, não se deixando ocupar por invisibilidades, exclusões e precariedades.

O estudo tem o intuito de refletir acerca dos limites e das possibilidades para a prática avaliativa alinhada às peculiaridades existentes nas escolas/classes multisseriadas do campo. Além disso, busca expressar a relevância da valorização à cultura e à identidade rural, bem como a reflexão sobre a contribuição de processos avaliativos que busquem a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes nessa sociedade tão plural.

É oportuno que os estudantes participem do processo avaliativo para perceberem seus avanços e dificuldades e para que o professor possa

refletir sobre suas práticas, no sentido de modificar e rever suas ações até que tudo fique ajustado, e ajudar os alunos a se desenvolverem cada vez mais. Por conseguinte, os estudantes devem participar de todo o processo como co-participantes e não como agentes passivos. Avaliar é um processo que demanda tempo, análises e reflexões, visto que o professor deve estar atento ao desenvolvimento de cada estudante. Além disso, as avaliações devem ser realizadas processualmente e todo dia, pontuando, e ressignificando o que for necessário, nunca deixando para serem feitas apenas no final do ano letivo.

Dessa forma, pode-se perceber o quanto é importante a avaliação da aprendizagem escolar, já que, antes de avaliar os estudantes, o docente primeiro deve avaliar-se com o intuito de observar o seu desempenho como educador, para que consiga ser capaz de proporcionar aprendizados significativos. Assim sendo, entende-se a avaliação como um objeto de constante estudo e reflexão do professor, fazendo com que ele adquira uma nova postura em suas ações pedagógicas, buscando uma educação mais contextualizada com as vivências dos seus alunos.

Em escolas/classes multisseriadas, o docente precisa ter um olhar mais apurado e individualizado dos estudantes, devido à heterogeneidade de idades e de séries em uma mesma classe. Nesse contexto, um problema que afeta diretamente os professores e, conseqüentemente, suas práticas, é a falta de uma formação inicial e continuada sólidas, para que os docentes consigam ter uma prática mais consistente e possam estabelecer a práxis.

2. Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa que, segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2011) trabalha “(...) com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2011, p. 21). Os autores ainda ressaltam que “o foco da pesquisa qualitativa é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2011, p. 79), mas sem querer abranger a totalidade das falas e expressões. A pesquisa qualitativa é adversa ao modelo único para todas as ciências por causa do entendimento que as ciências sociais apresentam características individuais que carecem de um método investigativo apropriado.

O estudo em questão é de cunho bibliográfico, definido por Marconi e Lakatos (1992) como o levantamento de toda a bibliografia já publicada em livros, revistas, entre outros. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador 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, e sim a base para que surjam novos temas e novas abordagens. Além de proporcionar o levantamento das pesquisas referentes ao tema, a pesquisa bibliográfica também permite um estudo mais avançado para nortear a pesquisa. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica é baseada em estudos já iniciados que apresentam novas contribuições.

Os descritores utilizados para a pesquisa foram: (Escolas do Campo. Multissérie. Avaliação Escolar) que são as palavras-chave deste estudo, a base de dados foi o Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e foram encontrados um total de 5 (cinco) pesquisas, todas em língua portuguesa que serão discutidas durante o estudo. Com o levantamento realizado, foi possível destacar a necessidade de uma avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo que busque a formação do sujeito como um todo, valorizando seus conhecimentos, e a ocorrência de formações continuadas frequentes,.

3. A educação do campo e as escolas/classes multisseriadas

A educação sofreu e está sofrendo diversas mudanças, inclusive no que diz respeito às políticas educacionais. Nesse sentido, pode-se perceber a lentidão das mudanças, e na educação do campo, nota-se pouca evolução no que diz respeito aos avanços nas políticas destinadas a esses sujeitos (Cf. SOUZA, 2014).

Até o início do século XX, não havia interesse dos governantes pela educação dos trabalhadores camponeses, partindo da ideia de que esses povos não precisavam de escolarização, somada ao pensamento de que esses trabalhadores estavam fadados ao trabalho braçal. Esse entendimento era disseminado, principalmente, pelo Estado, que se isentava de assistir esses povos com os seus direitos. No século XXI e em décadas depois, a política de Educação do Campo entra em sua dinâmica de reconhecimento, com as Classes e Escolas Multisseriadas ainda demandando estudos e atenção.

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 efetuar operações matemáticas. Isso gerou uma grande desigualdade e um descaso em relação à educação oferecida a eles. Além disso, os inúmeros desafios enfrentados contribuem para uma elevada evasão escolar no campo. Sendo assim, os embates dos movimentos sociais pela terra foram o marco crucial da educação do campo, ao entender que, além dessa conquista, eles necessitavam de outro modelo educacional, de uma educação com base para se firmar modos de vida e de produção que viesse a romper com os modelos educativos e produtivos vigentes.

As experiências desses sujeitos não costumam ser consideradas quando se projeta um desenho de escola. A Educação do Campo não possui particularidade qualquer, nem uma particularidade menor, mas diz respeito a uma boa parte da população do país e aos processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana. A luta por uma educação de qualidade ocorre juntamente com a luta pela terra; ações essas que se fortaleceram por meio dos movimentos sociais (Cf. MUNARIM, 2016).

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 às suas realidades, que respeite e valorize as suas diversidades e que perceba as singularidades de cada comunidade (Cf. MUNARIM, 2008).

Segundo o Decreto nº 7.352/10 (BRASIL, 2010), são definidos os princípios que orientam a Educação do Campo. O referido Decreto é uma conquista e corrobora com a luta dos povos do campo por uma educação específica e de qualidade.

O Art. 2º do Decreto nº 7.352/10 traz os seguintes 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 as expressões Educação no Campo e 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 Educação no Campo refere-se, especificamente, à localização da escola ser no campo. Já a expressão Educação do Campo leva em consideração as especificidades dos sujeitos e uma educação que leva em consideração as vivências e saberes do povo campesino.

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, mais especificamente através de movimentos sociais e de seus apoiadores. O autor apresenta a compreensão desse Movimento, argumentando que o povo tem direito de estudar no local em que reside sem ter que se submeter a longos trajetos no transporte para ir às escolas, geralmente situadas na zona urbana. E a nomenclatura do campo, segundo o autor, é usada porque a população campesina tem direito a uma educação pensada com e para os povos do campo, com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades.

De acordo com Munarim (2016), a terminologia Educação do campo é recente, ou seja, surgiu após a vigência da Lei nº 9394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Surge 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, o termo Educação do campo foi difundido, e começou a

ser construído pelos próprios sujeitos do campo, sendo os protagonistas do movimento. Vale a pena destacar que o pesquisador também salienta que um dos traços fundamentais do Movimento de Educação do Campo é reconhecer as lutas por terra, a resistência e o processo de emancipação dos povos camponeses.

Assim, no final do século XX e no 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 e à 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. De acordo com Munarim (2008), o “Movimento por uma Educação do Campo” surgiu em meados da década de 1990 e constitui esse momento histórico.

Nessa perspectiva, busca-se desenvolver uma proposta de educação para as populações que vivem no campo a partir da especificidade, das diferenças e 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 em que os estudantes estão inseridos, para que eles vejam sentido e se identifiquem com os conteúdos apresentados e os relacionem com a sua cultura.

Outro ponto crucial para se pensar ao falar das especificidades da educação do campo é oferecer subsídios aos professores para que possam utilizar uma prática pedagógica inclusiva e diferenciada, como previsto pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002 (BRASIL, 2002).

Os embates dos movimentos sociais pela terra foram o marco crucial da educação do campo ao entender que, além dessa conquista, eles necessitavam de outro modelo educacional, de 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.

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

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 multisséries acontecem, preferencialmente, na zona rural, na qual a população é reduzida, há uma carência de professores e, ainda, há a dificuldade de locomoção. Essas condições favoreceram o surgimento das escolas/classes multisseriadas.

Hage (2011) alerta para as condições precárias que essas escolas/classes enfrentam, como prédios em situações inadequadas, sem ventilação, sem banheiros, ou seja, sem uma estrutura básica para o seu funcionamento. Além disso, muitos professores e estudantes enfrentam dificuldades em relação à longa distância para chegarem à escola, muitas vezes dependendo dos meios de transporte ou tendo que percorrer, a pé, grandes distâncias. Há ainda a questão da falta da merenda escolar, que interfere diretamente no rendimento dos estudantes.

Outro desafio trazido por Hage (2011) se refere à organização do trabalho pedagógico curricular. Isso acontece porque nessas escolas há uma diversidade de séries e idades, e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito diverso. Desse modo, por vezes, os professores acabam optando somente pelo uso do livro didático, o que pode trazer resultados negativos, caso se torne a única ferramenta pedagógica.

Desse modo, as escolas/classes multisseriadas vêm assumindo um currículo urbanocêntrico dissociado da cultura dos povos do campo, descharacterizando o saber de acordo com a realidade dos alunos. Souza (2012) 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. (SOUZA, 2012, p. 752)

O acúmulo de funções faz com que esses professores carreguem uma responsabilidade ainda maior, tornando o trabalho mais desgastante e o docente sobrecarregado.

Hage (2011) também 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 onde residem e possam escolher permanecer ou não no seu local de origem.

Outra problemática existente se refere à 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 fazem com que os estudantes não sintam orgulho das suas escolas, preferindo estudar em escolas urbanas.

As políticas públicas sancionadas para a melhoria da educação do campo estão ancoradas na LDB, em seu 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 (Cf. BRASIL, 2002), que em seus artigos 4º e 5º salienta, em relação à organização curricular, o seguinte:

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 nº 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)

As referidas diretrizes vigoram, contudo, presenciamos outra realidade. 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 isso foi acentuado com a expansão do neoliberalismo, que propõe o fechamento das escolas do campo com a ideia de que estudantes deveriam ser transportados para municípios maiores.

Desse modo, 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, a qual nasce de uma ideologia que contrapõe a ideia de que o campo é apenas para a produção, quando, na verdade, o campo também é local de sujeitos que merecem o reconhecimento de sua cultura e de seus direitos.

Souza (2012) destaca que a partir dos anos 1980 surge o fenômeno de fechamento e nucleação de escolas do campo. Esse fenômeno ocorreu com a justificativa de que o número de estudantes não era suficiente para manter as turmas e classes escolares. O fechamento das escolas rati-

fica a ideia errônea de que o campo está mais esvaziado e que os povos camponeses que lidam com a terra não necessitam estudar.

A nucleação surgiu com o argumento de melhoria da qualidade do ensino, separando os alunos de forma seriada. Entretanto, o que ocorreu foi uma maior precarização e uma redução de investimentos na educação destinada aos sujeitos camponeses, e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar. A escola próxima de casa possibilita um maior envolvimento dos pais e envolve toda a comunidade, além de valorizar a cultura do povo daquela região.

Souza (2012) 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. (SOUZA, 2012, p. 757)

Corroborando com a ideia da autora, compreendemos que 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.

A política de nucleação e a oferta de transporte aos alunos é um retrocesso na luta por uma educação do campo de qualidade no local em que residem. Assim sendo, devemos problematizar os desafios enfrentados pelas escolas/multisseriadas, e não pensar que as transformando em classes seriadas os problemas seriam resolvidos, visto que, à medida que isso ocorre, estaremos corroborando para o avanço das nucleações e para a utilização do transporte escolar, favorecendo, assim, o fechamento das escolas/classes multisseriadas.

Nos tempos atuais, o cenário das multisséries foi impactado diretamente devido à pandemia da Covid-19, visto que as escolas e os responsáveis não possuem subsídios suficientes para que ocorram as aulas remotas. Para que ocorra essa modernização no ambiente escolar, são necessários recursos como *internet* e materiais específicos, que, muitas vezes, são escassos para os estudantes que residem no campo.

Nesse sentido, houve um certo descaso das políticas públicas em ofertar acesso aos meios digitais nas zonas rurais, o que está reverberando na atualidade. Além disso, a falta de recursos influencia ainda mais o acesso à educação devido ao fato de muitos estudantes não terem como acompanhar as aulas remotas e as atividades propostas, e, além do mais,

muitos docentes não têm familiaridade para utilizar esses recursos digitais.

4. Avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo

Concernente ao debate sobre a avaliação, faz-se necessário conhecer a concepção dos autores acerca do tema. Em várias circunstâncias da vida das pessoas, há momentos de processos de julgamento de valores. Esse processo é concebido como avaliação. Avaliar é originário do latim e decorre da composição *a-valere*, que significa dar valor a algo. De acordo com Haydt (1995), “avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores”. (HAYDT, 1995, p. 10) A avaliação consiste em um processo interpretativo, dado que é um julgamento com base em critérios ou padrões.

Ainda segundo Haydt (1995), 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; e iv) das práticas docentes; dentre outras.

Em uma perspectiva tradicional de educação, segundo Vasconcelos (2007), a concepção de avaliação de professores tem uma tendência a punir os alunos ao apontar as suas falhas, criticar e classificá-los, exercendo-a de forma inadequada e arbitrária. Haydt (1995) destaca que “frequentemente o termo avaliação é associado a outros como exame, nota, sucesso, fracasso, promoção e repetência”. (HAYDT, 1995, p. 7) Nesse sentido, 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.

O ensino multisseriado é predominante na zona rural e essas escolas e classes são, por vezes, a única opção do estudante ser escolarizado na região em que reside; em contrapartida, não são reconhecidas nas políticas educacionais como deveriam. Diante disso, os docentes acabam passando 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 reside na zona rural. A lógica da seriação, a falta de recursos, a estrutura física nas escolas e a falta de formação docente ocasi-

onam uma avaliação da aprendizagem escolar dissociada da realidade desses sujeitos, uma avaliação que contempla a lógica capitalista de competição, exclusão e classificação. Dessa forma, é preciso ter uma concepção de avaliação da aprendizagem escolar que tenha como objetivo principal a aprendizagem através de um processo de redirecionamento das duas funções principais da escola: ensinar e aprender.

A avaliação, 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, o qual 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 estudantes a um processo constante de provas e testes como condição para que sejam aprovados para a série subsequente.

Uma avaliação a serviço da melhoria do processo de ensino e aprendizagem necessita do rompimento com a lógica classificatória e excludente. Nesse sentido, novas práticas precisam ser pensadas e adotadas no contexto da multissérie, dando espaço para a valorização da heterogeneidade, da diversidade e dos saberes culturais dos estudantes, cedendo espaço para as interações entre os alunos e a ajuda mútua, bem como para 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 necessidade de locomoção para escolas urbanas.

5. Considerações finais

A avaliação da aprendizagem desenvolvida em contextos de educação do campo e das escolas/classes multisseriadas pleiteia levar em consideração as singularidades dos sujeitos, servindo de subsídio para que os docentes se atentem ao ensino direcionado para a valorização da cultura desses indivíduos.

Entretanto, o paradigma curricular seriado, disciplinário e segmentado é o que acaba sendo adotado nessas escolas, desconsiderando as especificidades culturais e as singularidades de cada indivíduo. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem tem operado no sentido de tentar garantir a homogeneidade, desconsiderando o tempo e o ritmo da apren-

dizagem de cada um e contribuindo para ampliar a distorção idade-série e a reprovação escolar.

Diante dos pressupostos mencionados, esta pesquisa concebe que os processos de avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo precisam ser realizados de maneira a buscar a formação do sujeito como um todo, valorizando seus conhecimentos. Torna-se, assim, importante as formações continuadas, pois, muitas vezes, os docentes que atuam em escolas/classes multisseriadas sentem-se sozinhos e desamparados, e acabam exercendo uma prática descontextualizada em relação à realidade dos estudantes do campo. Essa falta de formação implica no fracasso de alguns estudantes, 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 professores que atuam em escolas/classes multisseriadas do campo. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem no contexto da multissérie precisa dialogar com todas as referências, princípios e diretrizes produzidos por aqueles que defendem uma educação de qualidade para as escolas do campo, e, também, com os sujeitos múltiplos, dinâmicos e subjetivos, que, com seus modos de viver e produzir, dinamizam o contexto campesino e a sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo*. Brasília: MEC, 2002.

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 13 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 23 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na

Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 25 jan. 2022.

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

DESLANDES, S., GOMES, R.; MINAYO, M. C. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (30. ed.). Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

HAGE, S. A. M. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.A.B.; CONDE, S. F. PEIXER, Z. I. (Orgs). *Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1165-82, Campinas, out.-dez, 2014.

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

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

MARCONI, M. E. A., E LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MUNARIM, A. 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 24 jan. 2022.

MUNARIM, A. Educação do campo e LDB: Uma relação quase vazia. *Revista Retratos da Escola*, v. 10, n. 19, p. 493-506, Brasília, jul./dez, 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/707/694>. Acesso em 24 fev. 2022.

SOUZA, M. A. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação & Sociedade*. v. 33, n. 120, p. 745-63, Campinas, jul.-set, 2012.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SUESS, R. C.; SOBRINHO, H. C.; BEZERRA, R. G. Educação No/Do Campo: Desafios e Perspectivas de uma escola no campo localizada no Distrito Federal. *Cadernos de Pesquisa*, v. 21, n. 1, São Luís, jan./abr, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 17. ed. São Paulo: Liberdade, 2007.