

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.032](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.032)

## **PLANEJAR E AVALIAR NAS ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO: O QUE PENSAM-SENTEM- DIZEM AS PROFESSORAS?**

**ISAIAS DA SILVA**

Doutorando em Educação Contemporânea, Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL, e-mail: [isaias.silva@unifacol.edu.br](mailto:isaias.silva@unifacol.edu.br)

**ALINE BATISTA DO NASCIMENTO**

Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL - PE, [alineb.nascimento@unifacol.edu.br](mailto:alineb.nascimento@unifacol.edu.br)

### **RESUMO**

Este trabalho emerge das produções teórico-práticas que vêm sendo realizadas no contexto do Projeto de Iniciação Científica-PIC intitulado “Práticas Pedagógicas de professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo no município de Vitória de Santo Antão: reflexões à luz dos Estudos Pós-Coloniais”. Esta experiência vem sendo fomentada pelo Centro Universitário FACOL-UNIFACOL, que segue acreditando na importância de investir no processo de iniciação científica de seus(as) estudantes. Evidenciamos que o interesse a esta temática ganha corpo no decorrer das práticas realizadas no curso de Pedagogia/UNIFACOL, especificamente, no contexto do componente curricular “Teorias Pedagógicas”. Nesse contexto, tivemos a oportunidade de estudar, indagar e realizar reflexões sobre Formação de Professores(as), Educação do Campo, Prática Pedagógica entre outras temáticas, que direta e indiretamente estavam alicerçadas na discussão sobre as práticas pedagógicas dos(as) professores(as). Assim, neste texto, objetivamos identificar e caracterizar a(s) concepção(ões) de planejamento e avaliação em classes multisseriadas do campo presente nos discursos dos(as) professores(as). A Abordagem Teórico-Metodológica desta pesquisa são os Estudos Pós-Coloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2008, Walsh, 2007), que nos possibilitam anunciar e denunciar as heranças coloniais impostos aos

povos-territórios camponeses e evidenciar os processos de resistências que resultam na construção de uma Educação do Campo socialmente referenciada em seus sujeitos. Metodologicamente esta pesquisa contou com a colaboração de 15 docentes que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo do município da Vitória de Santo Antão-PE, que por meio de entrevista semiestruturadas apresentaram suas concepções de planejamento e avaliação. Como resultados, evidenciamos que as docentes reconhecem a importância de planejar e avaliar em diálogo com a realidade dos(as) estudantes e de seus territórios.

**Palavras-chave:** Planejamento, Avaliação, Escolas com Classes Multisseriadas, Prática Pedagógica Docente, Estudos Pós-Coloniais.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se a partir de resultados parciais do Projeto de Iniciação Científica-PIC intitulado “Práticas Pedagógicas de professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo no município de Vitória de Santo Antão: reflexões à luz dos Estudos Pós-Coloniais”, que vem sendo realizado no contexto do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL. Este estudo emerge através das inquietações e problematização no decorrer das práticas pedagógicas realizadas no curso de Pedagogia, especificamente, no contexto do componente curricular “Teorias Pedagógicas”. Nesse contexto, tivemos a oportunidade de estudar, indagar e realizar reflexões sobre Formação de Professores(as), Educação do Campo, Prática Pedagógica entre outras temáticas, que direta e indiretamente estavam alicerçadas na discussão sobre as práticas pedagógicas dos(as) professores(as).

Desse modo, este texto tem como objetivo identificar as Concepções de planejamento e avaliação em classes multisseriadas do campo presente nos discursos das professoras. Nesse sentido, consideramos que as práticas pedagógicas que venham ser realizadas nas escolas com classes multisseriadas do campo ao serem promovidas em diálogo com os seus sujeitos e territórios estaremos construindo uma Educação do Campo específica e diferenciada na direção de práticas decoloniais. Ao reconhecermos os saberes dos povos camponeses nos espaços escolares estaremos desobedecendo a lógica colonial.

A Abordagem Teórico-Metodológica desta pesquisa são os Estudos Pós-Coloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2008, Walsh, 2007), que colocam em questão os modelos teóricos eurocêntricos e suas metanarrativas, principalmente no que se referem aos processos de lutas e resistências dos povos-territórios camponeses. Nesse sentido, a Colonialidade

se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Nesse contexto de tensões e resistências a partir do processo de Colonialidade que se manifesta minimamente nas seguintes perspectivas: a) Colonialidade de

Poder ao subalternizar os povos-territórios camponeses; b) Colonialidade do Ser ao folclorizar e negar a existência do povo do campo; c) Colonialidade do Saber ao silenciar e inferiorizar os saberes dos(as) camponeses(as) e; d) Colonialidade da Natureza ao explorar e reduzir a natureza/território a um mero perímetro geográfico.

No entanto, faz-se necessário que na contra mão da Colonialidade, emerge as forças protagonizados pelos povos-territórios vítimas desse processo e que pela perspectiva da Decolonialidade segue resistindo e reivindicando processos outros de ser-estar no mundo e aqui em específico, pensar as práticas pedagógicas das escolas com classes multisseriadas do campo.

Assim, nossas compreensões de Prática Pedagógica Docente centram-se na perspectiva da Decolonialidade, pois representa um processo de desobediência civil e epistêmica à lógica colonial. Para Mignolo (2008, p.31), " el giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial" (Mignolo, 2008, p. 31). Aproximamos nossas reflexões também a partir da perspectiva da Interculturalidade Crítica (Walsh, 2008) que se materializa no processo de reflexão da realidade e no reconhecimento das diferenças e emancipação dos sujeitos, a partir do diálogo. Desse modo, evidenciamos que a Interculturalidade Crítica

va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vidanuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras (Walsh, 2008, p. 140).

Dessa forma, compreendemos que a Interculturalidade Crítica se constitui como força motriz para o rompimento do silenciamento e subalternização dos povos do campo que reivindicam a construção de uma proposta curricular outra, pautada no respeito e reconhecimento das diferenças. Na construção de uma sociedade mais igualitária, situamos as lutas políticas, econômicas e educacionais que impulsionaram reflexões e criações de pedagogias contra-hegemônicas que se colocaram contrárias às lógicas dominantes.

Estas pedagogias visam à constituição de uma sociedade igualitária, constituída por projetos de direitos. Neste cenário destacamos as contribuições de Freire (1987) no repensar a educação, buscando romper a concepção de educação bancária que se alicerça na relação dicotômica entre docente e discente, ensinar e aprender. Desse modo, buscamos refletir sobre as práticas pedagógicas centradas na concepção de uma educação reflexiva e problematizadora fundada no diálogo. Assim, compreendemos que “não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática daliberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos” (Freire, 1987, p. 39).

Através da concepção de uma educação que se comprometa com os processos de reflexão e de humanização dos sujeitos, centramos nossas compreensões sobre prática pedagógica aqui entendida enquanto práxis. Neste sentido, Souza (2009, p.30) evidencia que

a concepção de PRÁXIS PEDAGÓGICA que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto ação de todos dos sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos.

A partir de tal compreensão nos é possível evidenciarmos que a prática pedagógica não pode ser relacionada apenas ao fazer pedagógico do(a) docente. Embora faça parte, consideramos que “a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica” (Souza, 2009, p. 24). Neste sentido, pontuamos que a prática pedagógica enquanto práxis desenvolve-se em um espaço-tempo que tem suas especificidades e concebe a relação teoria e prática de forma interdependente.

Nesta perspectiva podemos afirmar que a “Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 257). Neste sentido, os povos camponeses buscam uma educação que seja do campo e não apenas se reproduza no campo.

O reconhecimento que todos/as que compõem o campo têm o direito de uma educação que vise o reconhecimento de seu contexto/realidade, onde possam ter autonomia e sejam reconhecidos como sujeitos ativos. Assim compreendemos que a Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos e não apenas pela dimensão geográfica. A partir dessa compreensão evidenciamos que Educação desenvolvida na perspectiva no e do Campo que considera as especificidades dos territórios e dos sujeitos, possibilita que os mesmos sejam protagonistas de suas histórias.

Deste modo, ao refletir sobre os desafios que a Educação do Campo no pensamento educacional, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p.12) enfatizam que um dos desafios é “entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como sociais políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade”. A educação pensada neste viés contribui para superação da dicotomia existente acerca do rural-urbano, e pensarmos em propostas curriculares e práticas pedagógicas que reconheçam o campo enquanto lugar de tradição cultural, identidades e de produção de conhecimento.

Neste mesmo sentido, evidenciamos a relevância de mantermos um trato específico e diferenciado para as Escolas com Classes Multisseriadas, segundo Hage (2010, p.01), “são escolas onde um professor atua em múltiplas séries, concomitantemente, reunindo em algumas situações estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula”. Compreendemos que as Escolas com Classes Multisseriadas reivindicam propostas curriculares específicas que preconizem os saberes dos povos do campo. Assim, reconhecemos a escola, bem como seu currículo e suas práticas pedagógicas enquanto espaço-tempo dinâmico e intencional.

## **METODOLOGIA**

---

Nesta seção, apresentamos a metodologia que constitui este trabalho. Desse modo evidenciaremos: a abordagem metodológica, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, o campo empírico, os sujeitos participantes e os procedimentos de análise.

Este texto objetiva identificar as Concepções de planejamento e avaliação em classes multisseriadas do campo presente nos discursos das professoras. Assim, este estudo, centra-se na abordagem metodológica de cunho qualitativo que “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a

grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (Minayo, 2010, p.21). Esta abordagem evidencia processos de reflexões e análises da realidade através de métodos e técnicas que são realizadas considerando o contexto pesquisado, bem como reconhece que os dados quantitativos e qualitativos se complementam.

Nesta perspectiva fizemos uso da Entrevista Semiestruturada (Triviños, 1987), como instrumento de coleta de dados, que se constituiu enquanto questões previamente elaboradas. No entanto, esse instrumento possibilita que o(a) entrevistador(a) e o(a) entrevistado(a) possam ir para além das questões prévias e sigam promovendo diálogos contextualizados à luz do que se busca pesquisar/compreender.

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

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

Desse modo, evidenciamos que a Análise do Conteúdo via Análise Temática, segundo Bardin (1977) ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. A primeira se materializará por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos iniciais da pesquisa (as narrativas das professoras que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo, sistematizadas através das entrevistas). A segunda fase da Análise Temática corresponde à exploração do material (Dados presentes nas entrevistas). Esse procedimento diz respeito à codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão, para deles inferirmos significados.

A terceira fase do procedimento da Análise Temática diz respeito ao tratamento dos resultados e inferências. Esse procedimento trata da construção de uma rede de sentido e de significados em torno da temática em questão, que serão realizadas teoricamente, levando em consideração o contexto que os enunciados/discursos/práticas serão produzidos.

Nosso campo de pesquisa encontra-se delimitado no município de Vitória de Santo Antão-PE. Os critérios de escolha do município deram-se a partir dos seguintes aspectos: a) ser um município que possui um significativo número de escolas situadas no território rural, das 57 (cinquenta e sete) instituições escolares públicas municipais, 25 (vinte e cinco) localizam-se no território urbano e 32 (trinta e duas) no território rural; b) possuir escolas multisseriadas no campo; c) possuir um Sistema de Ensino, o que nos leva a cogitar a existência de uma proposta educacional no que tange a Educação do Campo.

As participantes da pesquisa correspondem a 15 professoras atuantes em classes multisseriadas de escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão. Compreendemos assim, que cada professora vai ressignificando sua prática pedagógica a partir da realidade de cada escola que atua. Assim, militamos por uma escola com classes multisseriadas com identidades específicas e diferenciadas, construídas em diálogo com seus povos-territórios. Nessa direção, é a partir da relação entre as práticas pedagógicas de professores(as) que atuam em escola com classes multisseriadas do campo que buscamos refletir em uma Educação do Campo específica e diferenciada, que leve em consideração as especificidades dos povos e territórios do campo, rompendo a lógica hegemônica.

Desse modo, consideramos que a Educação do Campo se inscreve no contexto de lutas dos povos do campo que historicamente foram/são inferiorizados, quando tiveram/têm seus saberes, culturas e identidades silenciados/negados. Assim, destacamos a relevância de pensarmos em propostas curriculares e práticas pedagógicas dialógicas e humanizadoras que se materializam nas escolas tomando como referência os/as discentes do campo e seus contextos.

## **CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

As participantes da pesquisa correspondem a 15 professoras atuantes em classes multisseriadas de escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão. Desse modo, seguimos militando pela importância das escolas do campo enquanto um espaço-tempo de transformação político-social. Assim, conforme determina as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu Art. 2º, a identidade da escola do campo

é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na

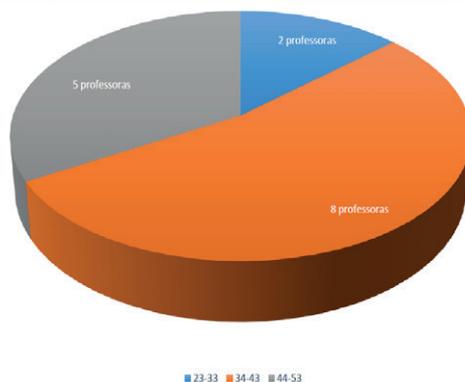
memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p.1).

Ao analisarmos o predomínio de docentes do sexo feminino evidenciado na amostra desta pesquisa, o entendemos como uma expressão do protagonismo das mulheres no magistério gerado pela feminização desta profissão. Ao longo da história brasileira, as mulheres passaram a desempenhar o trabalho docente como uma extensão das atividades do lar que tangem, essencialmente, práticas de cuidado a outras pessoas. Na docência o cuidar e o doar-se voltam-se à figura da criança (Almeida, 1998).

No entanto, com o advento de uma Pedagogia Decolonial, essa visão limitada sobre a relação entre docência e gênero começa a ser transformada rivalizando com ideias sexistas que inferiorizam as mulheres e suas ocupações. Atualmente é possível enxergarmos mulheres que, entendendo a educação como um direito que lhes fora negado por muitos anos, buscam lutar por seu direito e mudar a realidade ao seu redor rompendo com o pensamento colonial. Nesse sentido, consideramos que as heranças coloniais ainda se encontram ativas e interferindo nos processos de emancipação das mulheres, simultaneamente, também há resistências tecidas por distintas mulheres que carregam as suas pautas de luta contra as investidas patriarcais. Nessa direção, entendemos que não há apenas o movimento de opressão, mas também o de resistência que coexistem no espaço da diferença colonial (Santos; Silva, 2018, p.144).

Desse modo, seguimos problematizando a importância das mulheres seguirem ocupando os espaços. Assim, todas as mulheres, sejam elas professoras, gestoras ou alunas seguem na diferença colonial com a reponsabilidade de lutar por igualdade no âmbito escolar para se alcançar a emancipação política, social, cultural e acadêmica das mulheres. Dentre as professoras participantes do estudo, pôde-se constatar que suas idades variam de no mínimo 23 a no máximo 53 anos. Ver no Gráfico 1.

**Gráfico 1- Agrupamento por idade das professoras que atuam nas escolas multisseriadas do campo em Vitória de Santo Antão**



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2023.

Os dados apontam que a maioria das professoras que compõem nossa amostra concentram-se entre o intervalo de idade que compreendo dos 34 aos 43 anos. Por sua vez, se tratam de docentes que, em sua maioria, possuem vários anos de atuação docente. Nove das quinze participantes atuam como professoras há mais de 10 anos, duas estão há mais de 20 anos em exercício da profissão.

Quanto a atuação docente específica em classes multisseriadas do campo predominam na amostra professoras com mais de cinco anos de atuação. Nove professoras atuam com a multissérie há mais de cinco anos. Destas professoras, três possuem mais de 10 anos de atuação neste campo. As professoras lecionam em classes de, no mínimo, 2 anos-séries. Observando estes dados notamos que a amostra é composta em sua maioria por professoras experientes, cuja atuação docente se consolida em vários anos de exercício da profissão. É perceptível que há uma baixa atuação de profissionais recém formados(as) na Educação do Campo na cidade de Vitória de Santo Antão, o que pode ser reflexo, de ainda existirem escolas rurais com baixa infraestrutura, poucos recursos ou recursos inferiores aos das escolas urbanas, fazendo-os preferir atuar em escolas da cidade (Ramal, 2010).

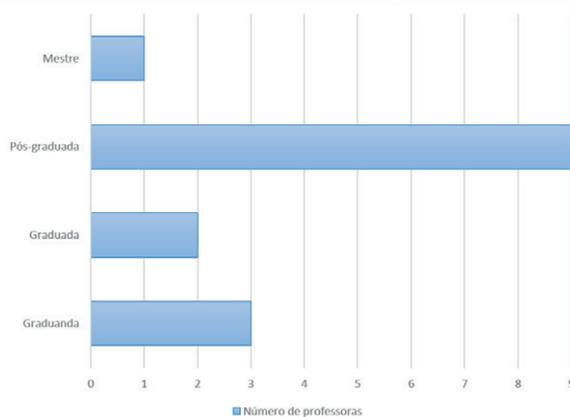
A carência de uma formação específica para a Educação do Campo na região também é um fator que incide sobre a baixa adesão de jovens professores à educação multisseriada do campo. Segundo Molina (2017, p.592), faz-se necessário uma formação docente específica para os(as) docentes que atuam em escolas do campo e que esse processo tenha como

horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens.

A garantia de uma formação que busque compreender o território camponês enquanto um campo de possibilidades, de conhecimentos e de desenvolvimento, gera assim a esperança de uma educação transformadora. Uma licenciatura voltada para a educação camponesa permite ao professor, diz Ramal (2010, p. 18), cultivar em si um pertencimento que só se obtém através da “imersão nos temas das comunidades rurais”. Assim sendo, o professor se forma capaz de estabelecer correspondência entre as teorias que precisam ser apresentadas com a realidade específica daquela população, sem descaracterizar sua identidade cultural.

A respeito do nível formação das professoras que a nossa pesquisa reuniu se pôde perceber que as mesmas possuem desde formação inicial em andamento (graduandas) até a especialização seja esta pós graduação ou mestrado. Ver no Gráfico 2.

**Gráfico 2- Níveis de escolarização das professoras que atuam nas escolas multisseriadas do campo em Vitória de Santo Antão**



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2023.

Diante disto é válido ressaltar a importância que a formação continuada voltada para educação do campo atinja a todas estas profissionais independente da sua titulação. A formação continuada específica é um ponto chave para se ter sucesso na Educação do Campo, “por isso é que na formação permanente dos

professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...]” (Freire, 2001 p.43).

Assim, consideramos importante que seja ofertado aos docentes uma formação contextualizada, com propostas pedagógicas que não sejam isoladas, mas sim que tome como referência sua realidade. Desse modo, evidenciamos segundo Caldart (2004, p. 5), que

a Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela Reforma Agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo, com a luta pela democratização do acesso à água; com a luta das crianças pelo seu direito à infância. A Educação do Campo não precisa e nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses, nem apenas de quem participa de lutas sociais; mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante e que não pode ser perdido.

Nessa vertente consideramos que a escola do campo por possuir sua própria identidade exige que seu corpo docente tenha uma formação e promova práticas que dialoguem e somem no fortalecimento dessa identidade. A escola que reconhece o lugar de fala de seus(as) estudantes, de seus(as) docentes, de sua equipe gestora e de sua comunidade apresenta-se enquanto um território intercultural, pois valida as diferenças e promove pedagogias outras.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

Iniciamos esta seção reforçando que a educação do campo demanda um currículo específico e integrado com práticas e teorias pertinentes ao meio em que os aprendizes estão inseridos. Porém a elaboração de um currículo para educação multisseriada do campo não faz parte da realidade da maioria das escolas do campo do nosso país. Na cidade de Vitória de Santo Antão não existe, por hora, um currículo elaborado para a Educação do Campo.

Silva (2016) discorre sobre as concepções de currículo e a vertente identitária que este instrumento carrega consigo. Silva (2016, p. 46) reflete que “o currículo é resultado de uma processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”. Diante deste escrito, percebemos que como população de classe não dominante, os povos do campo foram e ainda são negligenciados, também, no

questo educação por não se fazer parte integrante de um cultura hegemônica que prevalece na sociedade.

Costa e Batista (2021, p. 9) consideram que

é fundamental que o currículo da escola do campo contribua para a formação de uma memória histórica das lutas, da resistência, da identidade, dos processos produtivos, do trabalho no campo; todas essas temáticas trabalhadas de forma interdisciplinar, apoiada na pesquisa como princípio educativo, adotando metodologias participativas que promovam teoria e prática, tendo os estudantes como protagonistas do processo de construção do conhecimento.

Deste modo, percebemos como é necessário ao município a construção de um currículo que fortaleça a identidade das comunidades do campo, que seja específico e diferenciado. A cidade, porém, atende normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se orienta pelo currículo educacional estadual de Pernambuco e pratica o Projeto Político Pedagógico (PPP) com participação democrática e colaborativa da comunidade.

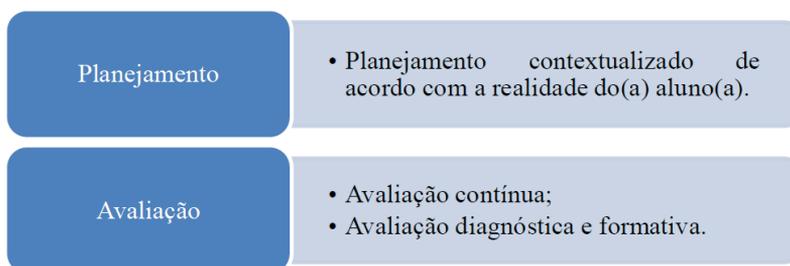
A adoção da elaboração democrática do PPP das escolas soma ao processo educativo a expressão das necessidades da comunidade. Veiga (2002, p. 2) trata de dois níveis de organização pedagógica que o PPP promove, sendo eles “a organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade”. Esta totalidade ou globalidade, termos adotados pela autora, remetem a um trabalho de gestão capaz de manifestar através dos caracteres sociais, políticos e culturais, coerência entre a escola, o que é ensinado/vivido e os sujeitos que as frequentam.

Em vias destas reflexões observamos que a prática da elaboração do PPP para as escolas do campo beneficia a todos os atores escolares e comunitários, visto que a expressão de sua individualidade será ao menos amenizada diante da padronização tão comumente proposta nos currículos escolares. Na ausência de um currículo específico para a educação do campo no município de estudos percebemos o PPP como um instrumento de um movimento decolonial que se opõe a restringir-se a um currículo que potencialmente não pensa suas especificidades, abrindo espaço para povos antes colocados à margem da sociedade legitimarem sua realidade, possibilitando, como diz Mignolo (2010, p. 23) “reconhecem que

outros mundos são possíveis”, e reiteramos dizendo serem seus próprios mundos possíveis.

Diante do contexto pedagógico e curricular proposto às escolas do campo do município em questão, buscamos identificar como as professoras participantes conceituam o Planejamento e a Avaliação de acordo com suas vivências práticas, visto que são dois aspectos imprescindíveis para se alcançar a expressão da população camponesa no processo educativo. Foram analisadas respostas das docentes sobre as questões: “Como você realiza o planejamento para as aulas em uma classe multisseriada?” e “Como você avalia o rendimento dos alunos de uma classe multisseriada?”. A partir das repostas manifestadas pelas docentes pudemos identificar 3 núcleos de sentido evidenciados na figura 1.

**Figura 1. Núcleos de sentido encontrados nos discursos das professoras**



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

•Quando tratamos de planejamento identificamos o núcleo de sentido **“Planejamento contextualizado de acordo com a realidade do(a) aluno(a)”**. Neste contexto é possível observar que as docentes entendem a importância da valorização dos conhecimentos prévios dos seus alunos e buscam realizar uma prática que se alinha as vivências extraclasse dos mesmos.

As professoras que identificaremos como P7, P9 e P10 (2023), de acordo com a ordem de envio da resposta dos formulários, manifestam a adequação da teoria à realidade dos alunos quando dizem, respectivamente: “Como não temos currículo próprio adapto minhas práticas as experiências dos alunos” (P7, 2023). Nessa mesma perspectiva, P9 (2023) pontua que “Meu planejamento é realizado, através do currículo e do sumário do livro de cada turma e também de acordo com a realidade dos discentes”. E, a P10 (2023) sinaliza que “O planejamento pode ser com o mesmo tema, porém abordado na realidade de cada aluno”.

Assim, corroborando a excelência da preocupação das professoras com a realidade que o aluno vivencia, Silva (2011, p. 8) aborda que

Torna-se necessário que as instituições considerem o conhecimento prévio do aluno, vinculem os conhecimentos que conseguiram acumular em seu percurso biográfico ulterior para que se somem aos conhecimentos científicos e os que estão disponíveis na realidade circundante.

Por sua vez, esta realidade do campo se manifesta não apenas no acolhimento da cultura e das crenças, e práticas da economia, mas também no campo político. A Educação do Campo precisa enxergar a comunidade como um ambiente de lutas por direitos, por políticas públicas com potencial de ofertar ao campo um contexto social para crianças e jovens desfrutarem do processo de socialização (Silva, 2011). Nesse sentido, seguimos reivindicando por uma educação que se preocupa com a realidade ao seu redor ultrapassa todas as tendências conteudistas, proporcionando aos povos do campo um educação emancipadora.

No que diz respeito à avaliação os dados evidenciaram os seguintes núcleos de sentido: **“Avaliação contínua, Avaliação formativa”** e **“Avaliação diagnóstica”**. As docentes refletiram sobre como avaliam o rendimento dos alunos de uma classe multisseriada do campo, explicitando ou nomeando suas práticas avaliativas.

Ao analisarmos os discursos das professoras P1, P6 e P8 observamos que afirmam praticar uma avaliação constante no dia a dia da sala de aula não se restringindo apenas a provas e exames. Segundo P1 (2023), a avaliação dar-se por meio da

participação nas atividades coletivas. Realização das atividades em sala de aula, individualmente. Participação em rodas de conversas, após a leitura reflexiva. Observação continua das reações emocionais, que traduzem entre outras coisas, o interesse e compreensão do assunto abordado. Prova bimestral individual ou em dupla.

Nessa direção, consideramos que a avaliação em educação por muito tempo foi utilizada com instrumento de medida no qual, se utilizando padrões de pontuação e contagem de acertos que construam um contexto muito mais de verificação e classificação que avaliativo (Luckesi, 2005). Desse modo, evidenciamos um olhar decolonial para a avaliação, pois o(a) estudante é avaliado(a) continuamente e a partir de suas potencialidades

Na Educação do Campo torna-se necessário promover práticas avaliativas em diálogo com a realidade e especificidades dos povos do campo, visando assim formar para uma vida emancipatória. Nesse viés, a P6 (2023), sinaliza que “Realizo uma avaliação diagnóstica para entender o desempenho escolar dos filhos. Não, devemos aplicar de acordo com as séries dos alunos e, sim, através da observação contínua, interação com os colegas, nas atividades coletivas e individuais”.

Uma avaliação planejada e intencional é capaz de promover a “socialização do saber” devolvendo ao processo de ensino e aprendizagem os caracteres político e social que lhes são próprios. Assim, o ato de avaliar pressupõe investigação, mas também implica um posicionamento, que ressignifique ou endosse os dados encontrados. Assim, os dados da pesquisa chama atenção para a avaliação diagnóstica, que segundo a P8 (2023) “Avaliação diagnóstica e formativa. Através de seminários, trabalhos em grupo e roda de conversa adequando ao nível e ano de cada educando”.

Desse modo, consideramos que a forma como se avalia é de suma importância para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza o que professor(a) e a escola valorizam e como estes precisam se articular para atingir o aluno durante a aprendizagem (Luckesi, 2005). Assim sendo na educação do campo não seria diferente, a avaliação direciona o(a) professor(a) em seus planejamentos e intenções. Assim, compreendemos que esses processos são forjados no pensamento de fronteira ou seja, na tensão entre a concepção de um planejamento único em detrimento de uma prática curricular diversa e plural. Para Silva (2021, p. 79)

o Pensamento de Fronteira constitui-se como uma possibilidade outra para pensar as cosmovisões do ser, saber, ser e natureza, rompendo com as amarras do padrão colonial moderno capitalista. Esse pensamento é fomentado pela luta dos povos que foram/são e tiverem/têm seus territórios e saberes, negados e silenciados no contexto da Diferença Colonial, como é o caso dos povos do campo, que mesmo sendo vítimas do processo da Colonialidade/Modernidade resistiram/resistem e reivindicam o respeito às diferenças.

Centrado nessa compreensão, consideramos que a prática da avaliação diagnóstica resulta no conhecimento do(a) estudante, auxiliando a determinar a presença ou ausência de habilidades e identificar as causas de dificuldades, podendo ser aplicada sempre que o professor necessite identificar pontos de regulação durante o ensino. Por sua vez, a avaliação formativa, citada também pelas

professoras como avaliação contínua diz respeito as informações que necessitam ser coletadas a fim de que o professor visualize o rendimento dos estudantes. Ela contínua, permanente, e possibilita reformulações dos métodos de ensino bem como a reelaboração de conhecimentos não construídos (Sant'ana, 2014).

A Educação do Campo combate a ideia de que para viver no campo, não há necessidade de conhecimentos formais, porém é imprescindível que estes conhecimentos sejam realizados e contextualizados à realidade. A avaliação tem este papel de identificar os contextos, atribuir ao teórico significado e gerar identificação e apropriação de saberes. Nesse sentido, seguimos considerando que

tendo em vista as mudanças no âmbito da educação, um olhar mais específico recai sobre a prática da avaliação, pois, no âmbito das salas de aula, a Avaliação da Aprendizagem é uma das ferramentas capazes de atender e acompanhar individualmente os sujeitos, ajustando a prática educativa às necessidades emergentes, assim ela estaria atendendo à ideia de educação enquanto bem comum e direito de todos (Torres, 2018, p. 116).

No contexto da Escola do Campo, em especial, as que se organizam curricularmente através das classes multisseriadas, torna-se necessário tomar a avaliação como processos outros que viabiliza a aprendizagem pelas vias da partilha e da socialização. A heterogeneidade necessita ser considerada no ato de planejar e avaliar do(a) docente. É na diferença que professores(as) e estudantes estabelecem sentidos e significações sobre o que se é ensinado e aprendido no contexto da escola.

Ao compreendermos que o planejar e o avaliar quando objetivam potencializar os processos de ensino e aprendizagens, estamos assim caminhando na perspectiva de uma educação outra. Essa perspectiva aponta para uma prática pedagógica decolonial que vai exigindo processos formativos, recursos pedagógicos e estratégias outras, com objetivo de contribuir na formação humana, crítica e emancipatória dos povos-territórios camponeses.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Nesta seção apresentamos considerações que vem sendo construídas a partir do seguinte objetivo: identificar as Concepções de planejamento e avaliação em classes multisseriadas do campo presente nos discursos das professoras.

Consideramos que os processos de pensar-sentir-viver as práticas pedagógicas no chão das escolas com classes multisseriadas do campo são forjados na tensão que se configura na fronteira do pensado e do vivido. De um lado, os conteúdos/ conhecimentos presentes nas propostas curriculares prescritas, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular -BNCC e/ou currículos próprios da rede, que por vezes, não atendem a realidade das classes multisseriadas. Do outro lado, os saberes-fazeres que são forjados no chão das escolas, a partir da comunidade, das experiências e lutas de seus povos. Esses lados, compõem o todo, ou seja, eles estão diretamente interligados e é nesse campo de lutas e resistências que as práticas pedagógicas docentes vão sendo construídos e reconstruídas.

Assim, esse estudo evidenciou que o planejamento e a avaliação são elementos intrinsecamente relacionados, ambos os processos contribuem na prática pedagógica docente. No tocante aos discursos das professoras, em relação a concepção de planejamento, o núcleo de sentido “Planejamento contextualizado de acordo com a realidade do(a) aluno(a)”, materializou as concepções. De fato, as docentes reconhecem a necessidade de um planejamento centrado na realidade de seus(as) estudantes, tendo como referência as identidades, os saberes e as especificidades de cada território camponês.

Em relação as concepções de avaliação, os núcleos de sentido: “Avaliação contínua, Avaliação formativa” e “Avaliação diagnóstica”, evidenciados nas narrativas das docentes, toma a avaliação enquanto processo e como tal, não é neutro e necessita ter um objetivo. Assim, para as docentes faz-se necessário caminhar na direção oposta de uma avaliação descontextualizada e padronizada. As escolas com classes multisseriadas do campo demandam processos avaliativos plurais, com instrumentos específicos e diferenciados, com objetivo de atender as especificidades de cada estudante.

Desse modo, até o presente momento seguimos considerando que a escola do campo é um território potente na formação crítica e refletiva dos povos-territórios camponeses, ao reconhecer que é no diálogo e com respeito as diferenças que são forjados as práticas pedagógicas. Assim, a medida que o(a) docente planeja e avaliação considerando as especificidades dos(as) estudantes do campo, estamos caminhando na perspectiva de práticas pedagógicas docentes decoloniais, pois os(as) docentea tornam-se sujeitos ensinantes e aprendentes no decorrer de seus saberes-fazeres.

## REFERÊNCIAS

---

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF. 2002.

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

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

COSTA, L. M.; BATISTA, M. S. X. O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001

HAGE, S. A. M. Escolas multisseriadas contribuem para a afirmação das identidades culturais locais. **Entrevista concedida ao Jornal do Professor**. 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

MIGNOLO, W. **Desobediência Epistémica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cardenas de Letras da UFF – dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade, gramática de la descolonialidad. 1ª ed. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

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

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, jul.-set., 2017, p.587-609.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em livro. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgar Lander (Org.). Colección Sur, CLASCO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro. 2005, p. 201-245.

RAMAL, C. T. **A educação do campo e a realidade do município de Vitória da Conquista (BA)** / São Carlos: UFSCar, 2010, Dissertação / mestrado. 125 f. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2534> . Acesso em: 08 jun. 2023.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, A. R.; SILVA, J. F. Diálogo entre os Estudos Pós- Coloniais e o Feminismo Latino-Americano na compreensão do patriarcado na constituição da América Latina. **REALIS**, v.8, n. 01, Jan-Jun. 2018.

SILVA, I. **Escola, território de direito**: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2021.

SILVA, S. O Movimento de Educação do/no Campo Pressupostos Fundamentais. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 7–22, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, J. F. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTANETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: apesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. 14 a edição Papyrus, 2002.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistêmicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, n. 9, 2008.