



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**JOSELHA MARCULINO DE LIMA**

**A EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE**  
**VÁRZEA, PARAÍBA: UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO**  
**EDUCACIONAL**

**CAJAZEIRAS-PB**

**2023**

**JOSELHA MARCULINO DE LIMA**

**A EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE  
VÁRZEA, PARAÍBA: UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO  
EDUCACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanalda Dantas da Nóbrega.

**CAJAZEIRAS-PB**

**2023**

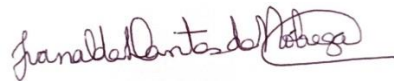
Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

L732e	<p>Lima, Joselha Marculino de A educação nas escolas do campo no município de várzea, Paraíba: um olhar sobre a avaliação educacional / Joselha Marculino de Lima. - Cajazeiras, 2023. 209f. Bibliografia.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Ivanalda Dantas da Nóbrega. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2023.</p> <p>1. Educação do campo. 2. Avaliação educacional. 3. Várzea-Município- Paraíba. 4. Escolas do campo. 5. Multissérie. 6. Multietapa. 7. Sujeito do campo. I. Nóbrega, Ivanalda Dantas da. II. Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS</p>	CDU – 37.018.51
-------	--	-----------------

**JOSELHA MARCULINO DE LIMA**

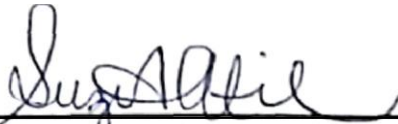
Aprovado em: 07/02/2023

**BANCA EXAMINADORA**



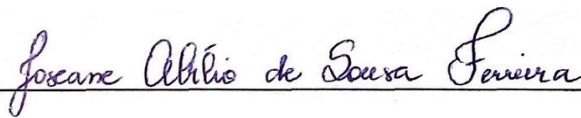
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanalda Dantas da Nóbrega – UAG/CH/UFCG  
**Orientadora**



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzi Alves Montiel – UAE/CFP/UFCG  
**Examinadora Interna**



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joseane Abílio de Sousa Ferreira - UERN  
**Examinadora Externa**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Maria de Lima Borba – UAE/CFP/UFCG  
**Examinadora Suplente**

À Professora Doutora Ivanalda Dantas da Nóbrega.

Inicialmente, gostaria de me desculpar com as demais pessoas especiais que também fazem parte da minha vida e da minha história, por assumir a difícil tarefa de dedicar este trabalho a essa pessoa tão grande, a quem com o passar do tempo revelou a sua grandiosidade, enquanto pessoa e pesquisadora.

Dedico a Professora Doutora Ivanalda, não apenas pelo simples fato de ser a orientadora deste trabalho monográfico. Mas, pelo reconhecimento de que as nossas diferenças nos conduziram a um caminho repleto de ideias de vida, de desconstrução, (re)construção e até mesmo de risada em alguns momentos, os quais nos oportunizaram desenvolver esta pesquisa de forma coletiva e significativa.

A quem serei eternamente grata pela confiança, pela partilha de conhecimentos e experiências, que me oportunizaram a reflexão e o entendimento de alguns aspectos que tornam ainda mais relevante as nossas vivências e experiências. Dentre eles: Que a nossa vida é cheia de erros e acertos, que não definem quem somos, que a única batalha que devemos travar é conosco e com as barreiras que tentam nos limitar, que a nossa vida não precisa ser tão séria e que é sempre possível recomeçar e resgatar a criança e a risada que habitam em nós, e, principalmente por me mostrar a importância do silêncio, da escuta e do nosso olhar não somente para o descobrimento do território pesquisado, mas de nós mesmos.

E se todas as palavras descritas aqui, forem consideradas insuficientes, reescrevo esta dedicatória, e dedico a Professora Doutora Ivanalda Dantas da Nóbrega, pelo amor e a esperança que essa pessoa tão significativa possui pela Educação e o território camponês.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, ser supremo e onipresente em minha vida, por a cada dia aumentar a minha fé espiritual e na vida, por me fazer entender que sou imperfeita, que a sua graça me basta, que a sua vontade deve sempre prevalecer e, principalmente agradeço por todos os livramentos que me proporcionou ao longo do meu caminho. Gratidão por sempre segurar a minha mão, em todas as fases da minha vida!

Agradeço à minha família, minha mainha Severina, meus irmãos Joelson, Joélio, Josiana e a minha sobrinha Ana Vitória, pela saudade infinita, por serem aconchego e calma. Que apesar da distância que nos separou neste pequeno intervalo de tempo em que estive no Curso, nunca mediram esforços para que eu pudesse realizar este sonho. Gratidão, pela paciência nos momentos mais difíceis, pelo incentivo e por sempre acreditarem em meu potencial.

Ao meu tio Antônio José de Lima (*In memoriam*), por ter sido como um pai para mim e para os meus irmãos e por apoiar Mainha e a nós em todos os momentos. Grata pelo brilho no olhar que sempre recepcionava a minha chegada em casa e por partilhar junto comigo e com a nossa família o sonho de me ver formada, você sempre será exemplo de força, resistência, humildade, meu exemplo de vida. Sei que olha para mim e me protege onde estiver. Saudades, te amo muito!

Aos meus amigos, Cícera Izaquiel, Robério e sua filha Caroline, a quem agradeço pela amizade e carinho que sempre tiveram por mim e pela minha família. Grata por todo apoio, pelos incentivos, por vibrarem a cada conquista, bem como agradeço por disponibilizarem o espaço de sua casa para que eu pudesse dar continuidade as minhas atividades acadêmicas no período em que as mesmas estavam ocorrendo de forma remota. Obrigada por tanto, contem conosco sempre!

A José Hilton Rodrigues, um grande amigo que sempre pude contar no âmbito da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, e a quem sou eternamente grata pelo apoio incondicional, pelo auxílio na organização das burocracias para que eu pudesse entrar na Residência Universitária Feminina, bem como agradeço por todos os incentivos para lutar pela minha permanência no curso. Muito obrigada por tudo!

A Residência Universitária Feminina, espaço que durante todos esses anos em que estive longe de casa e no curso de Pedagogia foi a minha segunda casa. Grata a esse lugar que me acolheu, que me fez visualizar e compreender a vida e as minhas vivências a partir das coisas simples e dos pequenos detalhes que atravessavam o meu cotidiano.

As meninas da Residência Universitária, Cissa, Allany, Ânglidimogean, Ana Maria e as meninas do Quarto 02 (dois), em especial Edcleide, por terem sido aconchego e pessoas com quem sempre pude contar e dividir as alegrias e tristezas da vida acadêmica. Obrigada por todas as contribuições para a minha vida pessoal e profissional e, principalmente pela irmandade que juntas construímos longe dos nossos lares. Serão eternamente a minha segunda família.

A Dona Nenê, pela ajuda nas aventuras culinárias na Residência Universitária, pelos cafés e cuscuzes da tarde, pelo carinho, pelos conselhos motivacionais para não desistir e permanecer no curso, por ser mais um aconchego na UFCG e, principalmente por todas as risadas compartilhadas.

Aos laços afetivos que construí na Universidade, Eudislânia Paulino, e especialmente Leoneide, Lindy Kátia e Kethley Horranna, por me ensinarem que determinados momentos e atitudes não valem o nosso desgaste e atenção. Grata pelo carinho, amizade e auxílio nos momentos mais difíceis durante o curso e por vibrarem comigo em cada conquista durante esta jornada.

E aqui eu não poderia deixar de agradecer a Professora Dra. Joseane Abílio de Sousa Ferreira, pelo apoio incondicional em todos os momentos. Meu anjo em forma de professora! Obrigada por ter feito com que as nossas relações afetivas ultrapassassem os muros da Universidade e por ter olhado para mim com outros olhos me fazendo perceber que sou capaz e especial. Grata meu anjo, pelo abraço apertado, pelo sorriso largo, pela escuta ativa e empática, pela amizade e toda a atenção que para mim foram indispensáveis, no que tange a minha formação pessoal e profissional. Obrigada pelo companheirismo e ensinamentos sobre o vivido me mostrando a importância da empatia, humanização, respeito e integridade no seio das relações interpessoais e afetivas. Sempre será meu exemplo e referência para o exercício da minha docência.

Agradeço de forma especial à professora e orientadora deste Trabalho de Conclusão de Curso, Professora Doutora Ivanalda Dantas da Nóbrega, por ter tido a disponibilidade de me aceitar enquanto discente do curso de Pedagogia, para estar sob a sua orientação no desenvolvimento deste trabalho monográfico. A quem conheci no ano de 2019, ao tempo em que desenvolvia atividades de Extensão Universitária, junto a sua pessoa. Agradeço pela partilha de conhecimentos e experiências, por todo o carinho e cuidados que sempre teve com a pesquisa, participando ativamente de todas as etapas do seu desenvolvimento, para que tudo saísse na mais perfeita ordem. Acima de tudo, agradeço pelos nossos caminhos, ideias de vida, de desconstrução, de (re)construção e até mesmo de risada terem se cruzado em alguns momentos. Obrigada por me incentivar e me ensinar a fazer pesquisa, me mostrando a

importância do silêncio, da escuta e principalmente do nosso olhar para o descobrimento não somente da comunidade pesquisada, mas de nós mesmos. Grata por toda a paciência comigo!

Agradeço à professora Dra. Valéria Maria de Lima Borba, por partilhar as suas experiências e conhecimentos durante a disciplina de Avaliação da Aprendizagem e na monitoria da disciplina antemencionada, fazendo com que despertasse em mim a curiosidade e inquietações para que eu pudesse estabelecer este campo de estudo para o desenvolvimento deste trabalho monográfico.

Agradeço à professora Dra. Suzi Alves Montiel, a quem tive o prazer de conhecer na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, por todos os ensinamentos e, principalmente pelo olhar atento com a minha pessoa, reconhecendo e destacando características minhas, que eu nem sabia que tinha em tão pouco tempo de vivência na disciplina antemencionada. Obrigada pelo apoio e incentivos para lutar pela ampliação da minha vida profissional e acadêmica.

Ao município de Várzea-Paraíba, em específico a Secretaria Municipal de Educação, por terem tido a disponibilidade de nos receber e conceder a abertura e aproximação com a realidade educacional, voltada para o sujeito camponês, tornando possível o desenvolvimento deste trabalho monográfico.

Aos sujeitos da pesquisa, os quais são responsáveis pelo desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem escolar camponês, por terem aceitado o convite para a participação na pesquisa, dando voz e contribuindo com a historicização e compreensão da Educação do Campo, no município de Várzea-PB, bem como por contribuírem significativamente com a minha construção enquanto pesquisadora e futura docente.

Aos programas de Monitoria, Pesquisa e Extensão ofertados no âmbito da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* de Cajazeiras, Paraíba, pelo apoio financeiro e auxílio para que eu pudesse permanecer no curso, bem como por todo o conhecimento e contribuições para a minha formação, enquanto profissional da Educação.

Agradeço a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba- FAPESQ-PB, pela concessão de uma bolsa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), ofertado pela Unidade Acadêmica de Educação (UAE), da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* de Cajazeiras, Paraíba, a qual foi indispensável na minha permanência em Cajazeiras e na conclusão do curso. Grata pela riquíssima oportunidade de me qualificar enquanto pesquisadora.



A questão fica aberta, eu não tenho resposta para ela. Mas pertenço ao grupo dos que têm vontade de reanimar nessa aposta, nesse desafio de uma especificidade das ciências da educação, e que inscreveram essa aposta em suas pesquisas. (CHARLOT, 2006, p. 10).

## RESUMO

Este trabalho, tece reflexões acerca da Educação, desenvolvida a partir da Multissérie e Multietapa em escolas camponesas situadas territorialmente no município de Várzea, na mesorregião do Sertão Paraibano, com ênfase nas contribuições da Avaliação Educacional para o fortalecimento e/ou negação da identidade do sujeito do campo. Refletiu-se acerca da construção das práticas avaliativas docentes e as estratégias da gestão para a estruturação da avaliação da aprendizagem no contexto escolar camponês. Para tanto, se estabeleceu como objetivo geral: Averiguar quais práticas avaliativas, materializadas no cotidiano pedagógico em experiências de Multissérie e de Multietapa, em escolas do campo de Várzea-PB e se estas contribuem para o fortalecimento da identidade e a permanência do sujeito do campo. Nesta pesquisa buscaremos responder a seguinte questão problematizadora: Sob qual(is) perspectiva(s) a Avaliação Educacional é desenvolvida no contexto da Educação em situação de Multissérie e Multietapa, em escolas camponesas no município de Várzea-PB? O recorte temporal deste estudo monográfico delimita-se entre os períodos letivos, em Regime Acadêmico Extraordinário (RAE) de 2021.e e 2022 no Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande-CFP/UFCG. Os sujeitos da pesquisa são quatro docentes e dois gestores responsáveis pelo desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem em quatro escolas do campo em Várzea-PB. Metodologicamente, organizou-se um caminho que se adequasse a realidade estudada, assim, elaborou-se um cronograma pautado na revisão de literatura, levantamento documental, pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas individuais. Tal percurso metodológico sofreu adaptações, tendo em vista o cumprimento das normas e procedimentos estabelecidos mediante o contexto pandêmico provocado pela propagação do vírus da COVID-19. A análise e interpretação dos dados se estruturou teoricamente a partir da Análise de Conteúdo, a qual propõe um método rigoroso na formulação de etapas que subsidiam o/a pesquisador na compreensão dos fenômenos presentes nos contextos pesquisados. Os resultados obtidos, denotam que as práticas avaliativas desenvolvidas no seio das instituições apresentam contrassensos e contradições que impedem a reafirmação e ressignificação dos processos de construção identitária dos sujeitos do campo em sua totalidade, ao tempo em que provocam o desenraizamento camponês.

**Palavras-chave:** Avaliação Educacional. Educação do Campo. Identidade. Multissérie. Multietapa.

## ABSTRACT

This work reflects on Education, developed from the Multiseries and Multistage in peasant schools located territorially in the municipality of Várzea, in the mesoregion of Sertão Paraibano, with emphasis on the contributions of Educational Assessment for the strengthening and/or denial of the subject's identity from Camp. There was reflection on the construction of teaching evaluation practices and management strategies for structuring the evaluation of learning in the peasant school context. For that, it was established as a general objective: To find out which evaluative practices, materialized in the pedagogical routine in experiences of Multiseries and Multistage, in schools in the countryside of Várzea-PB and if these were created for the strengthening of the identity and the permanence of the subject of the field. In this research, we will seek to answer the following problematizing question: From which perspective(s) is Educational Assessment developed in the context of Education in a Multigrade and Multistage situation, in rural schools in the municipality of Várzea-PB? The time frame of this monographic study is delimited between the academic periods, in Extraordinary Academic Regime (RAE) of 2021.e and 2022 at the Teacher Training Center, Federal University of Campina Grande-CFP/UFCG. The research subjects are four teachers and two managers responsible for the development of teaching and learning processes in four rural schools in Várzea-PB. Methodologically, a path was organized that suited the reality studied, thus, a schedule based on literature review, documental survey, field research and individual semi-structured interviews was elaborated. This methodological path was tolerated, in view of compliance with rules and procedures due to the pandemic context caused by the manipulation of the COVID-19 virus. The analysis and interpretation of the data was structured theoretically from Content Analysis, which proposed a rigorous method in the formulation of steps that subsidize the researcher in understanding the phenomena present in the researched contexts. The results obtained denote that the evaluative practices evolved within the institutions present disagreements and contradictions that prevent the reaffirmation and re-signification of the processes of identity construction of the rural subjects in their entirety, at the same time that they provoke the uprooting of the peasant.

**Keywords:** Educational Evaluation. Rural Education. Identity. Multiseries. Multistep.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Mapa de localização do município de Várzea-PB.....	25
<b>Figura 2</b> - Mapa de localização das escolas do campo do município de Várzea-PB .....	27
<b>Figura 3</b> - População total, urbana e rural do Estado da Paraíba (2000/2010).....	44
<b>Figura 4</b> - Fluxo Escolar por Faixa Etária - Várzea – PB.....	45
<b>Figura 5</b> - Frequência escolar de 6 a 14 anos - Várzea-PB – 2010 .....	46
<b>Figura 6</b> - Frequência escolar de 15 a 17 anos - Várzea-PB – 2010 .....	46
<b>Figura 7</b> - Frequência escolar de 18 a 24 anos - Várzea - PB – 2010 .....	47
<b>Figura 8</b> - Escolaridade da população .....	48
<b>Figura 9</b> - Percentual de escolas por dependência administrativa – Paraíba – 2020.....	52
<b>Figura 10</b> - Número de escolas por oferta de etapa de ensino – Paraíba – 2020.....	52
<b>Figura 11</b> - Número de matrículas no Ensino Fundamental segundo a dependência e a localização da escola – Paraíba – 2020 .....	53
<b>Figura 12</b> - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e de nível médio segundo a dependência administrativa e a localização da escola – Paraíba – 2020 .....	54
<b>Figura 13</b> - Percentual de escolas conforme organização política-administrativa de Várzea-PB .....	55
<b>Figura 14</b> - Percentual de alunos matriculados na Cidade e no campo .....	55
<b>Figura 15</b> - Antiga escola João Jorge de Araújo (Desativada) .....	77
<b>Figura 16</b> - Casa da Tamarina que era destinada a Educação na comunidade Cacimbinha....	78
<b>Figura 17</b> - Casa de Judinha de Chico Medeiros que era destinada a Educação- comunidade Cacimbinha.....	78
<b>Figura 18</b> - Residência da professora Antônia Cristina que era destinada a Educação (Xique-Xique).....	79
<b>Figura 19</b> - Residência do Senhor Barão que era destinada a Educação .....	79
<b>Figura 20</b> - Residência do Senhor Serafim Rocha que era destinada a Educação .....	80
<b>Figura 21</b> - Residência do senhor Pedro Amâncio que era destinada a Educação .....	80
<b>Figura 22</b> - Residência de Dona Izaura de Djalma.....	81
<b>Figura 23</b> - Casa de Manoel Evaristo, destinada a Educação .....	81
<b>Figura 24</b> - Escola na Comunidade Riacho de Fora – Residência de Manoel Joventino Dantas (Neco de Jove) (Desativada) .....	82

<b>Figura 25</b> - Escola na Comunidade Riacho de Fora – Residência de Manoel Joventino Dantas (Neco de Jove) (Desativada) .....	82
<b>Figura 26</b> - Casa grande da Fazenda Poção .....	83
<b>Figura 27</b> - Residência de Janjão, comunidade Poção .....	83
<b>Figura 28</b> - Residência de Amaro da Nóbrega Filho e Maria Ivani, comunidade Poção .....	84
<b>Figura 29</b> - Percentual de escolas ativadas e desativadas no campo em Várzea-PB.....	87
<b>Figura 30</b> - Escola Anastácio Dantas da Nóbrega, Comunidade Cachoeira (Desativada) .....	88
<b>Figura 31</b> - Escola Anastácio Dantas da Nóbrega, Comunidade Cachoeira (Desativada) .....	88
<b>Figura 32</b> - Escola Isolada de Pitombeira, primeira escola de Pitombeira .....	89
<b>Figura 33</b> - Escola Isolada de Pitombeira, primeira escola de Pitombeira .....	89
<b>Figura 34</b> - Escola Isolada de Pitombeira .....	89
<b>Figura 35</b> - Escola Francisco Pergentino de Araújo, da Fazenda Quixaba (Desativada) .....	90
<b>Figura 36</b> - Escola Francisco Pergentino de Araújo, da Fazenda Quixaba (Desativada) .....	90
<b>Figura 37</b> - Pré-Escolar Maria Olindina .....	91
<b>Figura 38</b> - Escola Manoel Genuíno de Araújo, Comunidade Bom Sossego (Desativada) ....	91
<b>Figura 39</b> - Escola Manoel Genuíno de Araújo, Comunidade Bom Sossego (Desativada) ....	91
<b>Figura 40</b> - Escola Manoel Genuíno de Araújo, Comunidade Bom Sossego (Desativada) ....	92
<b>Figura 41</b> - Sala de aula Multisseriada - Escola Manuel Genuíno de Araújo .....	92
<b>Figura 42</b> - Sala de aula Multisseriada - Escola Manuel Genuíno de Araújo .....	92
<b>Figura 43</b> - Sala de aula Multisseriada - Escola Manuel Genuíno de Araújo .....	93
<b>Figura 44</b> - Escola Manuel Baciano da Silva, Comunidade Serrotes Preto .....	93
<b>Figura 45</b> - Antigo prédio da Escola Cristina Eliseu de Medeiros .....	93
<b>Figura 46</b> - Escola Antônio Serafim, Comunidade Pedra D’agua (Desativada) .....	94
<b>Figura 47</b> - EMEIF Amaro Leopoldino da Costa – Comunidade Poção (Desativada) .....	94
<b>Figura 48</b> - Escola no escritório da Quixaba .....	94
<b>Figura 49</b> - Escola Sandoval Rubens de Figueiredo (Cidade) – em funcionamento.....	95
<b>Figura 50</b> - Prédio original da Escola Odilon de Figueiredo – em funcionamento.....	96
<b>Figura 51</b> - Prédio original da Escola Odilon de Figueiredo – em funcionamento.....	96
<b>Figura 52</b> - Escola Cenicista Deolinda Araújo (Desativada) .....	97
<b>Figura 53</b> - Caminhão que levava os estudantes para estudar os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em Santa Luzia-PB.....	97
<b>Figura 54</b> - Residência que funcionava como escola na Comunidade Xique-Xique .....	103
<b>Figura 55</b> - Primeiro prédio escolar da EMEIF Cristina Elizeu de Medeiros .....	103
<b>Figura 56</b> - Agrovila do Assentamento onde a escola está inserida .....	105

<b>Figura 57</b> - Prédio atual da EMEIF Cristina Elizeu de Medeiros .....	105
<b>Figura 58</b> - Sala de aula Multisseriada e de Multietapa .....	106
<b>Figura 59</b> - Cisterna utilizada para armazenar água da EMEIF Cristina Elizeu de Medeiros .....	106
<b>Figura 60</b> - Recepção da escola .....	107
<b>Figura 61</b> - Sala de aula multisseriada e de multietapa da EMEIF Cristina Elizeu de Medeiros .....	107
<b>Figura 62</b> - Sala de informática .....	108
<b>Figura 63</b> - Sala de informática .....	108
<b>Figura 64</b> - Cozinha da escola .....	108
<b>Figuras 65</b> - Escola Isolada de Pitombeira .....	109
<b>Figura 66</b> - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Hermínio Silvano da Silva .....	110
<b>Figura 67</b> - Sala de aula Multisseriada e de Multietapa na EMEIF Hermínio Silvano da Silva .....	111
<b>Figura 68</b> - Estante com livros didáticos .....	112
<b>Figura 69</b> - Estante com material didático pedagógico .....	112
<b>Figura 70</b> - Sala de Informática da EMEIF Hermínio Silvano da Silva.....	113
<b>Figura 71</b> - Nova Escola de Pitombeira construída e inaugurada em dezembro de 2022 .....	113
<b>Figura 72</b> - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Inácio de Moraes .....	114
<b>Figura 73</b> - Cisterna utilizada para armazenar água da EMEIF José Inácio de Moraes .....	115
<b>Figuras 74</b> - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Antônio Ananias de Araújo .....	116
<b>Figuras 75</b> - Sala de aula multisseriada e de multietapa EMEIF Antônio Ananias de Araújo .....	117
<b>Figura 76</b> - Organização da análise dos Projetos Político-Pedagógicos.....	119

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Identificação dos Sujeitos da Pesquisa .....	29
<b>Quadro 2</b> - Etapas metodológicas.....	31
<b>Quadro 3</b> - Taxas de rendimento escolar das escolas do campo no município de Várzea-PB	56
<b>Quadro 4</b> - Taxas de Aprovação no Brasil, Nordeste e na Paraíba .....	57
<b>Quadro 5</b> - Taxas de Reprovação no Brasil, Nordeste e na Paraíba.....	58
<b>Quadro 6</b> - Taxas de Abandono no Brasil, Nordeste e na Paraíba .....	59
<b>Quadro 7</b> - Caracterização das escolas segundo as formas de acesso (%) - Brasil e grandes regiões – 2004.....	61
<b>Quadro 8</b> - Existência de turmas multisseriadas no Ensino Fundamental (%) – Brasil e grandes regiões – 2004.....	64
<b>Quadro 9</b> - Razão da existência de turmas multisseriadas (%) – Brasil e grandes regiões – 2004 .....	64
<b>Quadro 10</b> - Caracterização das escolas segundo a quantidade de salas de aula (%) - brasil e grandes regiões – 2004 .....	65
<b>Quadro 11</b> - Caracterização das escolas segundo os equipamentos existentes e suas condições de uso (%) - Brasil – 2004 .....	66
<b>Quadro 12</b> - Identificação da formação e tempo de atuação dos sujeitos da pesquisa.....	68
<b>Quadro 13</b> - Oferta de capacitação/formação dos professores (%) – Brasil e grandes regiões – 2004 .....	69
<b>Quadro 14</b> - Diretrizes operacionais para a educação básica do campo (%) – Brasil e grandes regiões – 2004.....	70
<b>Quadro 15</b> - Demonstração da história da educação e trajetória da criação das escolas do campo do município de Várzea-PB.....	74
<b>Quadro 16</b> - Identificação das escolas pesquisadas.....	100
<b>Quadro 17</b> - Número de educandos matriculados nas escolas do campo no município de Várzea-PB.....	102
<b>Quadro 18</b> - Aspectos ligados a construção do PPP .....	121
<b>Quadro 19</b> - Matriz Curricular das modalidades e níveis de ensino .....	124
<b>Quadro 20</b> - Princípios pedagógicos e a sua relação com a educação do campo em Várzea-PB .....	125
<b>Quadro 21</b> - Características da matriz curricular camponesa.....	126

<b>Quadro 22</b> - Marcos legais que regulamentam a matriz curricular nas escolas campo de pesquisa .....	126
<b>Quadro 23</b> - Marcos legais que regulamentam o desenvolvimento da Educação Básica no território camponês .....	127
<b>Quadro 24</b> - Organização da Avaliação Educacional para alunos do 1º, 2º e 3º .....	136
<b>Quadro 25</b> - Organização da Avaliação Educacional para alunos do 4º e 5º Ano .....	137
<b>Quadro 26</b> - Categorias analíticas dos Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem .....	172
<b>Quadro 27</b> - Matriz de referência língua portuguesa.....	175
<b>Quadro 28</b> - Matriz de referência matemática.....	176
<b>Quadro 29</b> - Comparativo entre os Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem.....	180

<b>Tabela 1</b> - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação do domicílio – Brasil e Grande Regiões – 2000/2004 .....	43
---	----

<b>Tabela 2</b> - Número de estabelecimentos de ensino e de matrículas por localização segundo o nível/modalidade de ensino – Brasil – 2005.....	51
--	----



## **LISTA DE SIGLAS**

**CAAE** - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

**CAH** - Caatinga Hiperxerófila

**CEP** - Comitê de Ética e Pesquisa

**CFP** - Centro de Formação de Professores

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

**IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**MEC** - Ministério da Educação e Cidadania

**MST** - Movimento do Trabalhadores Sem Terra

**PB** - Paraíba

**PIBIC** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**PNERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**PROBEX** - Programa de Bolsas de Extensão

**RAE** - Regime Acadêmico Extraordinário

**UAE** - Unidade Acadêmica de Educação

**UFCG** - Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1 A trajetória da pesquisadora: caminhos que se cruzam e se inter-relacionam na origem do objeto de estudo .....	20
<b>2 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>24</b>
2.1 Caracterização do Território .....	24
2.2 Sujeitos da pesquisa .....	29
2.3 Técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados.....	30
<b>3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA-PB.....</b>	<b>37</b>
3.1 A Educação do Campo no Brasil .....	37
3.2 A Educação escolar do campo no município de Várzea-PB: organização política-administrativa municipal e aspectos educacionais .....	72
3.2.1 Perfil e histórico das escolas pesquisadas .....	99
3.2.1 Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cristina Elizeu de Medeiros ...	102
3.2.2 Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Hermínio Silvano da Silva ....	109
3.2.3 Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Inácio de Moraes .....	113
3.2.4 Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Antônio Ananias de Araújo ....	115
3.3 Organização política e pedagógica das escolas pesquisadas .....	118
3.3.1 A análise dos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) .....	119
<b>4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A SALA DE AULA MULTISSERIADA E DE MULTIETAPA NA ESCOLA DO CAMPO EM VÁRZEA-PARAÍBA .....</b>	<b>143</b>
4.1 A percepção docente sobre a avaliação educacional .....	143
4.2 O planejamento da Avaliação Educacional em salas de aulas com Multissérie e Multietapa .....	150
4.3 A prática avaliativa no contexto da Multissérie e Multietapa .....	156
<b>5 ESTRATÉGIAS DE GESTÃO PARA O FORTALECIMENTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA- PB .....</b>	<b>161</b>
5.1 A formação continuada docente para a avaliação: desafios e contradições.....	161
5.2 Avaliação e a Gestão Educacional: estratégias para o fortalecimento da oferta e qualidade da Educação camponesa no município de Várzea -PB. ....	167
5.3 Análise dos Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem: o que dizem os documentos normativos que regulamentam a qualidade da Educação do Campo em Várzea-PB? .....	172

<b>6 CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>183</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>196</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>205</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Quem deseja fazer pesquisa em educação deve sair da esfera da opinião e entrar no campo do conhecimento. [...] Em primeiro lugar, o que vocês querem saber e que ninguém ainda sabe, inclusive eu? (CHARLOT, 2006, p. 10).

Ser pesquisadora, sobretudo, em formação na área da Educação, significa sair da consciência ingênua e assumir uma postura crítica, frente os processos de construção de saberes e conhecimentos que se desenvolvem e se entrelaçam no contexto social e educacional em que se propõe investigar. Neste sentido, assumir o compromisso de elucidar a Avaliação Educacional e a sua relação com a Educação em situação de Multissérie e Multietapa, que se caracterizam como um modelo educacional, que inclui distintas etapas da Educação Básica na escola do campo, se configura como um desafio, tendo em vista a restrição de sua abordagem neste contexto.

É importante salientar, que as instituições escolares do campo, quase sempre, estão situadas em áreas rurais distantes e/ou isoladas e estão vinculadas a Rede Municipal de Ensino, podendo, nos casos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, estarem vinculadas a Rede Estadual de Ensino no perímetro urbano, e se estruturam a partir da égide de uma sociedade desigual que intervém severamente nas condições de oferta, acesso, permanência, manutenção e qualidade da Educação, voltada para o sujeito camponês.

O processo de ensino e aprendizagem destas instituições, tem perpassado ao longo do tempo, por inúmeras dificuldades na oferta da Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal processo, é organizado pela Multisseriação, a qual consiste em sistematizar o tempo e os espaços pedagógicos com um/a único/a professor/a atuando com agrupamentos de educandos que se encontram em seriações, níveis de conhecimentos e etapas de ensino distintos.

Dá-se ainda o devido destaque ao fato de que essas unidades escolares dispõem de um número reduzido de funcionários o que dificulta a execução dos trabalhos, em específico, o trabalho pedagógico, o qual inclui o aspecto político, já que em geral, dispõe de um/a único/a professor/a que além de desempenhar as suas atividades pedagógicas, exerce outras funções e demandas não remuneradas na instituição escolar em que está vinculado/a.

Diante destas perspectivas, o presente trabalho monográfico fundamenta-se na realidade expressa nas escolas situadas em áreas camponesas pertencentes territorialmente ao município de Várzea, na mesorregião do Sertão Paraibano e estabelece como recorte analítico a sistemática

de avaliação, sob a perspectiva de investigar o desenvolvimento das práticas avaliativas, bem como as estratégias de fortalecimento da avaliação da aprendizagem diante deste contexto de escolarização pautada na Multisseriação e na Multietapa.

### **1.1 A trajetória da pesquisadora: caminhos que se cruzam e se inter-relacionam na origem do objeto de estudo**

A epígrafe antencionada por Charlot (2006), remete à pesquisadora a reflexão acerca dos vários discursos que regem o seu percurso formativo, os quais possibilitaram de maneira crítica e transformadora, estabelecer este campo para o desenvolvimento deste trabalho monográfico. Assim, enquanto discente do curso de Pedagogia, do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras, situado na cidade de Cajazeiras, Sertão da Paraíba, obtive o interesse em aprofundar, por meio da pesquisa, a temática acerca da sistemática de avaliação escolar a partir do momento em que tive contato com as concepções teóricas suscitadas na disciplina de Avaliação da Aprendizagem cursada no ano de 2019, quando estava no sexto período do curso.

Com o intuito de ampliar as questões descritas e a compreensão acerca das práticas avaliativas no ambiente educacional, ingressei na monitoria da disciplina mencionada no ano de 2020, a qual instigou questionamentos e dúvidas que conduziram rupturas para que fosse possível o entendimento acerca da importância da Avaliação da Aprendizagem para a construção das dimensões sociais, políticas e pedagógicas, as quais contribuem para caracterizar e orientar a formação docente e curricular, com vistas a subsidiar o fortalecimento da identidade, a relação educador e educando e um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Pautando-se nestas perspectivas, a opção para estabelecer a avaliação educacional atrelada a Educação do Campo, para a realização e materialização deste estudo se estruturou em dois seguimentos: o primeiro ocorre pelo reconhecimento de ser filha de uma mulher, mãe de quatro filhos, agricultora e escolarizada pela Educação em situação de multissérie na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O segundo se dá pela participação em projetos e programas acadêmicos ofertados pela Universidade. Dentre eles o programa de Monitoria ofertado pela Unidade Acadêmica de Educação (UAE), o qual oportunizou a pesquisadora a participação na Monitoria das seguintes disciplinas: Metodologia Científica (2017), Introdução a Sociologia (2018), Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil II (2019) e Avaliação da Aprendizagem (2020). No âmbito

da Extensão, no Projeto intitulado “Geografias e histórias do lugar e dos sujeitos assentados da Reforma Agrária: interdisciplinariedade e Educação do Campo na formação do discente na Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Renê Alves Ramalho”, situada no Assentamento rural Nova Vida, município de Sousa, Paraíba (PB), vinculado ao Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), realizado na referida escola, em sua vigência ano de 2019. E por fim, a participação no Projeto de Iniciação Científica, intitulado Trabalho Docente e Trabalho Parental durante a Pandemia da COVID-19: Repercussões da pandemia no contexto de trabalho de docentes mães, vigência 2021-2022, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da UAE e desenvolvido no âmbito do CFP/UFCG.

O primeiro momento ao qual me reporto, se constitui, por meio das minhas memórias de infância, ao tempo em que me recordo de acompanhar e auxiliar a minha mãe em suas atividades e provas avaliativas em suas aulas no turno da noite. Lembro-me de que a minha mãe possuía o sentimento de inferioridade e exclusão no contexto pedagógico em que estava vinculada, o qual pouco contemplava a sua realidade e se configurava com base nos princípios formativos advindos da concepção bancária e tradicional de se conceber a Educação, conforme Paulo Freire (1987) nos apresenta.

O segundo momento, marcado pela trajetória acadêmica da pesquisadora, que se construiu a partir da sua participação em programas e projetos ofertados pelo CFP/UFCG, embora diversa e ampla, possibilitou à pesquisadora uma formação pautada nos preceitos da Pedagogia Decolonial e Interseccional, e as suas contribuições para ampliar as maneiras de compreender e reconhecer as diferenças, por meio da construção de um conhecimento crítico-reflexivo acerca dos contextos sociais, econômicos, culturais, políticos e educacionais.

É oportuno mencionar que a aproximação com a professora Doutora Iveralda Dantas da Nóbrega, orientadora deste trabalho monográfico, teve início com a minha participação no Projeto de Extensão, antemencionado, desenvolvido sob a sua coordenação, o qual oportunizou um contato mais próximo com o território camponês e a educação, voltada para o sujeito do campo. A partir das experiências e vivências estabelecidas com a participação na Extensão Universitária, é que se desejou investigar em espaços camponeses e, posteriormente a realização do convite a professora Doutora Iveralda Dantas da Nóbrega, para ser orientadora no desenvolvimento deste estudo.

O convite e o aceite, em orientar a pesquisa que resultou no presente trabalho ocorreram em 21 julho de 2021, ao tempo em que a pandemia da COVID-19, se alastrava no Brasil, e impusera percalços e dificuldades para a realização da pesquisa, uma vez que, impedia pelas

condições de impossibilidade de deslocamento, pelos riscos a própria vida e pelo fato de que as Universidades e escolas estavam todas fechadas, tendo em vista o agravamento da pandemia.

Assim, estabelecemos contato por meio de ferramentas digitais de comunicação, e iniciamos as primeiras conversas em torno da intenção de orientação, a partir das discussões de como ocorria a educação nos municípios onde se encontravam a orientanda e a orientadora, respectivamente, Santa Inês-PB e Várzea-PB. É importante salientar que no município de origem da pesquisadora, não há escolas do Campo, enquanto soube da experiência educacional Multisseriada e de Multietapa, expressa nas escolas do Campo, no município de Várzea-PB, fator que amplia a curiosidade e corrobora para a resolução de se estabelecer o município como lócus para o desenvolvimento desta pesquisa monográfica.

Mediante ao estreitamento dos laços com a professora orientadora, pautados em uma perspectiva de orientação dialógica e coletiva, fez com que a mesma, desempenhasse um papel relevante no desenvolvimento deste estudo, uma vez que, se propôs a participar ativamente de todas as fases da pesquisa, contribuindo significativamente para o estabelecimento e aproximação da pesquisadora com o município de Várzea-PB, os sujeitos da pesquisa e a realidade educacional e avaliativa, voltada para o sujeito camponês, bem como para que a sua orientanda (re)aprendesse cotidianamente a se colocar como pesquisadora no território pesquisado, incentivando-a ousar viver a pesquisa com maior proximidade junto aos pesquisados e ao espaço onde se dão as ações daqueles, conduzindo-a a ampliação dos seus conhecimentos e mostrando-a a relevância do silêncio, da escuta e principalmente do nosso olhar para o descobrimento dos contextos e dos sujeitos pesquisados.

Diante das perspectivas, oriundas da formação pessoal e acadêmica da pesquisadora sentiu-se a necessidade de responder ao seguinte problema de pesquisa: Sob qual(is) perspectiva(s) a Avaliação Educacional é desenvolvida no contexto da Educação em situação de Multissérie e Multietapa, em escolas campesinas no município de Várzea-PB?

Sob a tentativa de responder ao problema de pesquisa apontado, se estabeleceu o objetivo geral do estudo, o qual consiste em: Averiguar quais práticas avaliativas, materializadas no cotidiano pedagógico em experiências de multissérie e de multietapa, em escolas do campo de Várzea-PB e se estas contribuem para o fortalecimento da identidade e a permanência do sujeito do campo. Adotando como objetivos específicos:

- Conhecer a organização política, administrativa e pedagógica das escolas do Campo no município de Várzea-PB;
- Investigar as práticas avaliativas na Educação Básica em escolas multisseriadas e de multietapa do Campo no município de Várzea-PB;

- Identificar as estratégias da gestão educacional para fortalecimento da avaliação da aprendizagem em escolas campesinas.

Apresentados o questionamento e os objetivos propostos, este estudo se estrutura em 05 (cinco) seções que estão assim organizadas: a primeira seção, a Introdução, na qual se contextualiza a temática proposta e as motivações para a sua escolha a partir das experiências pessoais e acadêmicas traçadas pela pesquisadora ao longo da sua formação. A segunda seção, apresenta o percurso metodológico delimitado pela pesquisadora, o qual mostra a caracterização do território, os sujeitos da pesquisa e as técnicas de coleta e análise dos dados produzidos durante a realização do estudo matriz.

A terceira seção, contextualiza o panorama da Educação do Campo no Brasil, bem como a organização política-administrativa e pedagógica com base na realidade educacional expressa no município de Várzea-PB, por meio dos índices e taxas referentes à população e ao rendimento escolar, a partir dos dados disponibilizados pelas plataformas do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como apresenta o perfil e histórico das escolas e a análise do Projeto Político e Pedagógico (PPP) das instituições pesquisadas.

A quarta seção, mostra a avaliação educacional no contexto da multissérie e da multietapa nas escolas do campo do município de Várzea-PB, buscando traçar uma reflexão acerca da percepção, planejamento e prática educativa e avaliativa docente no âmbito da sala de aula e as suas contribuições para o fortalecimento ou negação da identidade do sujeito do campo.

A quinta seção, traz à cena as estratégias da Gestão Educacional para o fortalecimento da avaliação educacional, bem como da oferta e qualidade da educação ofertada no território camponês. E por fim, as considerações e conclusões, a partir dos dados encontrados no desenvolvimento do presente estudo.

Realizadas essas reflexões em torno da temática proposta, a seguir, adentra-se no delineamento metodológico, com especificidade nas técnicas de coleta e análise dos dados que nortearam o desenvolvimento da pesquisa resultante neste trabalho, para que fosse possível responder ao problema e objetivos propostos.



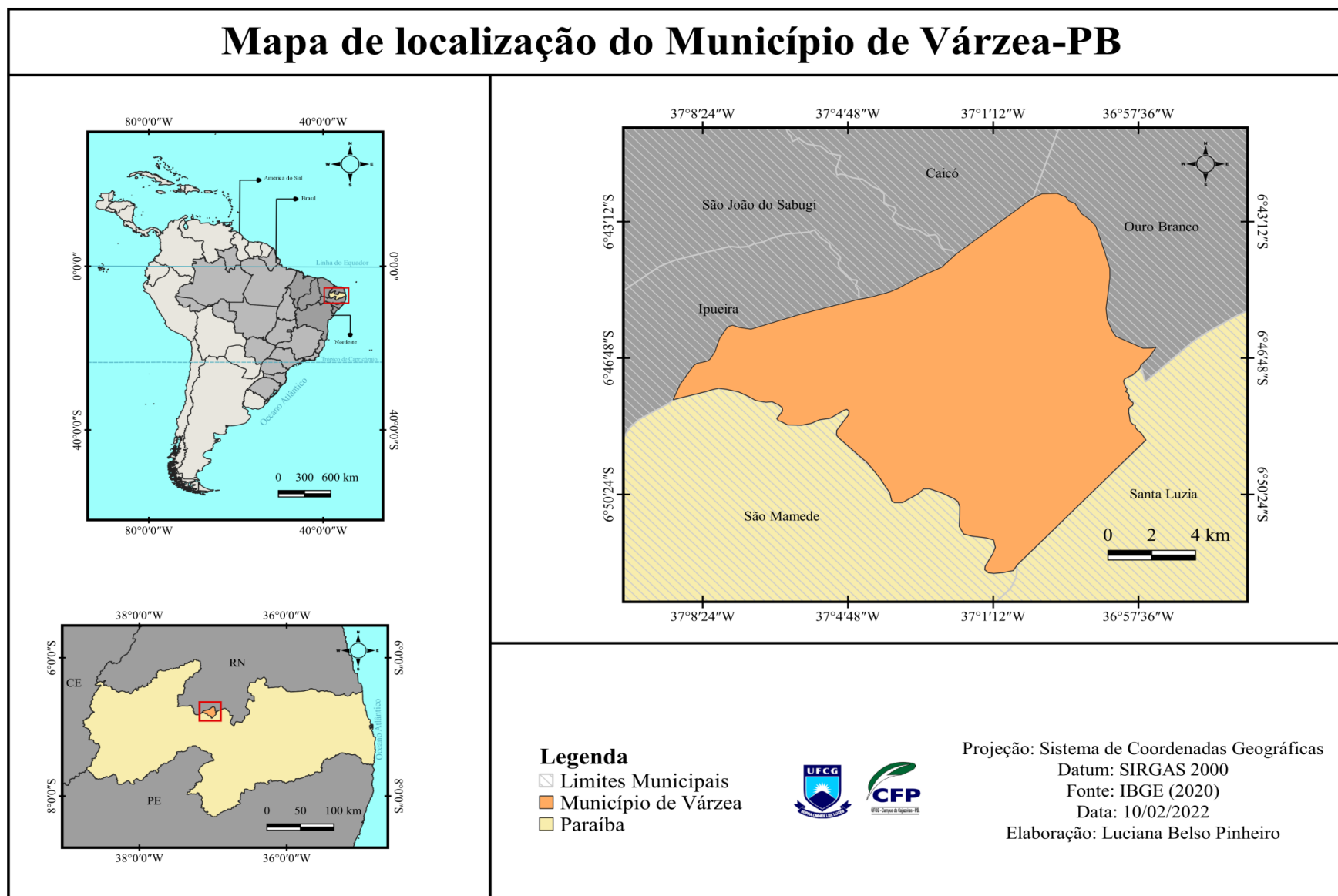
## **2 OS CAMINHOS DA PESQUISA**

A pesquisa em tela, a partir da sua amplitude e complexidade, conduziu a elaboração de um percurso metodológico sistematizado e organizado, por meio de técnicas e instrumentos de coleta de dados, que contemplasse as necessidades da realidade pesquisada, bem como oportunizassem a análise dos dados produzidos durante a pesquisa. Desse modo, esta seção está organizada em três subtópicos que enfatizam e justificam as escolhas metodológicas traçadas pela pesquisadora, para que fosse possível responder ao problema de pesquisa e os objetivos apontados no desenvolvimento deste estudo.

### **2.1 Caracterização do Território**

O recorte temporal deste estudo monográfico delimita-se entre os períodos letivos, em Regime Acadêmico Extraordinário (RAE) de 2021.e e 2022 no CFP/UFCG, e divide-se em duas etapas distintas que se estruturam nas pesquisas de: campo e documental em quatro escolas da Rede municipal de ensino pertencentes territorialmente ao município de Várzea, localizada no Sertão da Paraíba, à 226 quilômetros distante da cidade de Cajazeiras-PB, cerca de 3h17min, via BR-230, tendo como limites municipais no Estado do Rio Grande do Norte-RN, Ipueira, São João do Sabugi, Caicó e Ouro Branco e, no Estado da Paraíba, Santa Luzia e São Mamede. Conforme apresentado na Figura 1:

Figura 1 - Mapa de localização do município de Várzea-PB



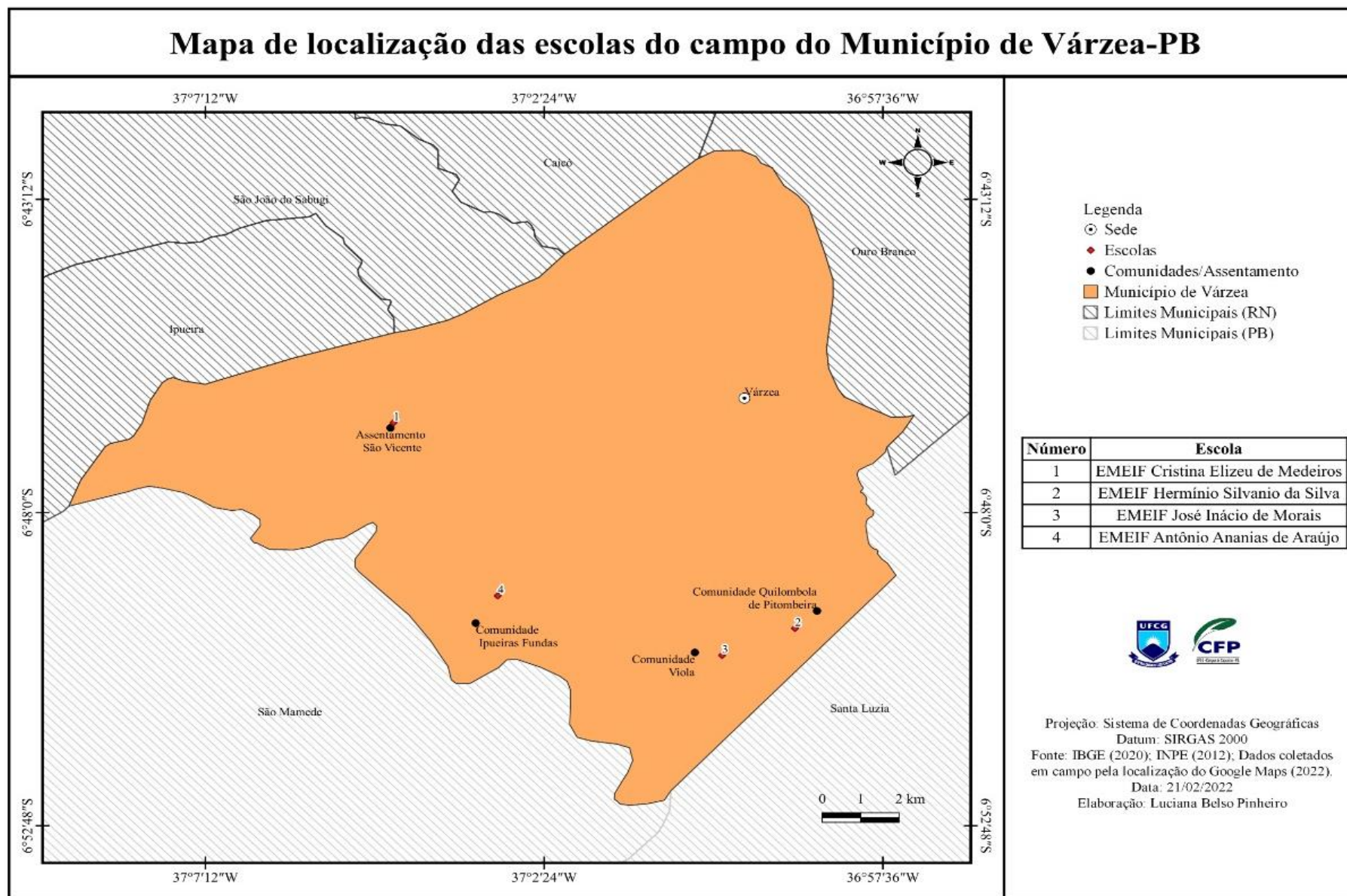
Elaboração: Pinheiro, 2022.

A escolha pelas instituições escolares do município supramencionado, se justifica pelas suas afinidades com a temática em estudo, pois tais instituições apresentam em seus níveis e modalidades de ensino: a Educação Infantil, os Anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pautados em um modelo de organização educacional regido pela Multisseriação e a Multietapa.

Nessa direção, optamos por realizar um estudo com as instituições escolares em atividade situadas nas comunidades camponesas: São Vicente (Assentamento rural da Reforma Agrária), Pitombeira (Comunidade quilombola), Viola e Ipueiras Fundas (estas últimas, comunidades tradicionais). O acesso a essas escolas revelou o conhecimento espacial e as marcas impressas na paisagem e na memória dos sujeitos da pesquisa, desvelando a presença de antigos espaços destinados à educação, os quais apresentamos como contribuição ao registro da memória e da história da educação no município, especialmente por entendermos a dinamicidade do cotidiano e, por conseguinte, que as instituições que ora se apresentam como espaços formais em atividade, advém de processos históricos e, portanto, há inter-relação com a história das comunidades que perfazem o município de Várzea-PB.

A escolha pelas instituições escolares se deu a partir dessas peculiaridades e afinidades com a pesquisa, por representarem comunidades camponesas, cada uma com sua particularidade no grande espectro que representa o campesinato brasileiro. O acesso a essas comunidades é complexo, distante da sede do município de Várzea-PB, em geral, a vegetação é característica de Caatinga nativa, Caatinga Hiperxerófila (CAH), presença de vegetação arbustiva arbórea, indivíduos de pequeno porte, espaçados e, áreas de pastejo, possui estradas de terra e em períodos chuvosos o acesso a estas, é dificultado. A seguir, na Figura 2, apresentamos o mapa de localização das escolas campo de pesquisa.

**Figura 2 - Mapa de localização das escolas do campo do município de Várzea-PB**



Elaboração: Pinheiro, 2022.

A imersão nas comunidades ocorreu no período de seis semanas, a partir do dia 08 de setembro de 2021, onde foram realizadas visitas em suas instituições escolares com o intuito de contatar os sujeitos internos que as constituem e que são responsáveis pela organização do processo de ensino e aprendizagem. Assim, adotou-se a técnica de pesquisa bola de neve (*snowball*), como forma de identificação dos sujeitos a entrevistar. Desse modo, Bockorni e Gomes (2021, p. 108) pontuam:

Para a realização de uma amostragem em bola de neve é necessário que haja um intermediário inicial, também denominado de semente, que localiza ou aponta algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa a ser realizada. A semente pode, inclusive, ser um dos participantes. As pessoas indicadas são então solicitadas a indicarem mais pessoas. Dessa forma, a amostra, que antes era difícil de ser calculada probabilisticamente ou até mesmo de difícil acesso, expande-se, na maioria das vezes, satisfatoriamente.

Assim, antes de adentrarmos nas comunidades onde as escolas em estudo estão situadas para a identificação dos sujeitos voluntários, o nosso intermediário inicial, foram os agentes vinculados a prefeitura local, especificadamente, lotados na Secretaria Municipal de Educação, a qual disponibilizou transporte e subsidiou inserção, locomoção nas comunidades, identificação e aproximação com sujeitos. Levando em consideração o próprio contexto de produção provocado pela pandemia da COVID-19, de modo a amenizar os riscos, seguimos todos os protocolos de distanciamento, utilizamos máscara e álcool em gel, e assim, se estabeleceu um primeiro contato com os ambientes escolares e realização do convite aos colaboradores da pesquisa.

Considerando o período pandêmico, o levantamento fotográfico e alguns contatos foram organizados entre os participantes voluntários e a pesquisadora, por intermédio do diálogo com alguns moradores das comunidades que são ex-alunos, os quais relatavam em sua infância as dificuldades que impediam o seu percurso formativo, inclusive, das impossibilidades de acessar a escola, no campo e/ou na cidade, bem como facilitaram uma maior aproximação da pesquisadora no cotidiano dos colaboradores. Assim, por meio de áudios e gravações subsidiadas pela técnica da história oral com o auxílio da orientadora, que serviram como anotações no diário de campo, foi possível se ter compreensão acerca do panorama histórico e constituição das escolas e das suas experiências educacionais.

Nesta direção, se faz necessário apresentar os sujeitos voluntários que aceitaram o convite para participarem da pesquisa e o modo como serão identificados durante a escrita e materialização do trabalho, para que seja possível compreender a historicização das escolas

campo de estudo, as tensões, as contradições e os desafios para o desenvolvimento da sua prática educacional e avaliativa no âmbito da escola camponesa.

## 2.2 Sujeitos da pesquisa

O recorte dos sujeitos se constitui a partir do número de 06 (seis) entrevistados, os quais tiveram a sua confidencialidade e anonimato preservados, tendo em vista o cumprimento da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), por meio de submissão de processo junto ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), desse modo serão identificados, conforme destacamos no quadro a seguir:

**Quadro 1 - Identificação dos Sujeitos da Pesquisa**

Participante 1	Gestor 1
Participante 2	Gestor 2
Participante 3	Docente 1
Participante 4	Docente 2
Participante 5	Docente 3
Participante 6	Docente 4

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.

Com relação aos sujeitos da pesquisa, contamos com a colaboração de 6 (seis) pessoas: 01 (um) Homem gestor e 05 (cinco) Mulheres, sendo que 01 (uma) é gestora e supervisora pedagógica dedicada exclusivamente as demandas escolares situadas em áreas camponesas, e 04 (quatro) professoras da Rede Municipal de Ensino. Sendo assim, como o nosso objetivo está traçado sob a perspectiva de averiguar o impacto das práticas avaliativas na construção do sujeito camponês, houve a necessidade de buscar sujeitos que se adequassem com os objetivos da pesquisa.

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa, foram selecionados para participarem do estudo pelos fatores que se caracterizam a partir do seu vínculo institucional e por serem os responsáveis pelo desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem dos educandos nas escolas do campo no município de Várzea-PB.

Com o contato mais próximo dos colaboradores, realizamos de maneira *online* apresentação e preenchimento com auxílio da assinatura digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice A), pelos participantes da pesquisa e mantivemos contato, por meio de redes sociais para o agendamento do dia e horário de realização das entrevistas semiestruturadas.

### **2.3 Técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados**

Antes de definir e emergir aos campos em estudo para a materialização desta pesquisa, elaborou-se o projeto para apreciação junto ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CEP/CFP/UFCG) via Plataforma Brasil, tendo aprovação estabelecida no parecer nº 5.417.647 com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 57197422.3.0000.5575 (Anexo A). Após a aprovação deste, definiu-se os/as participantes voluntários/as, os/as quais deram voz e contribuíram para a compreensão das questões que anseiam o desenvolvimento deste estudo.

Elegeram-se a amostra de voluntários da pesquisa, tendo em vista o próprio contexto de produção provocado pela pandemia da COVID-19, o qual impôs restrições quanto o acesso, localização e aceite por parte dos participantes em contribuir com este trabalho monográfico. Salienta-se que o contato com os sujeitos se estabeleceu a partir da utilização de redes sociais, as quais possibilitavam uma comunicação segura entre a pesquisadora e os profissionais que aceitavam o convite para participarem no estudo.

Em seguida, estabeleceu-se um cronograma de pesquisa que se estruturou em quatro etapas: revisão de literatura, levantamento documental, pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas. Esta opção metodológica se justifica por entendermos que a relação espaço temporal dos sujeitos com o objeto de estudo, possibilitou a pesquisadora a contextualização e compreensão dos aspectos, desafios, contradições, contrassensos, avanços e retrocessos que permeiam a realidade estudada.

A delimitação das técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados apoiou-se teoricamente em autores/as como: Gamboa (2002), Severino (2007), Bardin (1977), Freire e Shor (1986), Portelli (2016) e Triviños (2007), os quais contribuíram com a formulação de um percurso metodológico detalhado e capaz de responder os objetivos da pesquisa. Assim, metodologicamente nos organizamos a partir das etapas descritas no quadro a seguir:

**Quadro 2 - Etapas metodológicas**

<b>Etapas</b>		<b>Recursos</b>
01	Pesquisa bibliográfica	Biblioteca setorial do CFP/UFCG, Secretaria Municipal de Educação de Várzea-PB e sítios eletrônicos.
02	Entrevistas semiestruturadas	Plataformas de Comunicação Digital, redes sociais, <i>Google Meet</i> e gravador de voz.
03	Levantamento fotográfico	Secretaria Municipal de Educação de Várzea-PB, colaboradores da pesquisa e câmera fotográfica.
04	Pesquisa documental: Política Nacional da Educação do Campo, Políticas internas para o fortalecimento da Aprendizagem e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições escolares.	Secretaria Municipal de Educação de Várzea-PB, instituições escolares e sítios eletrônicos.
05	Sistematização e organização de um acervo documental acerca das escolas do campo pertencentes territorialmente ao município de Várzea-PB	Secretaria Municipal de Educação de Várzea-PB e colaboradores da pesquisa.
06	Pesquisa de campo	Secretaria Municipal de Educação de Várzea-PB e caderno de campo.
07	História Oral:  Colaboradores da pesquisa	Gravador de voz
08	Análise dos dados documentais	Técnica de Análise do Conteúdo da autora Laurence Bardin (1977)

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.



A seleção de múltiplos instrumentos e técnicas de pesquisa, se justifica pela necessidade de elaborarmos um caminho plausível, organizado e sistematizado que se adequa as condições de acesso a realidade investigada e aos sujeitos voluntários. Neste sentido, apoiou-se nas abordagens de pesquisas quali-quantitativa. Nessa direção, Gamboa (2002, p. 97), mostra que:

[...] admitir diferentes modalidades de trabalho e tolerar a coexistência de modelos e a conveniência de trabalhar com formas quantitativas e qualitativas como um modo de complementar e ampliar as informações para possibilitar melhor entendimento com base em pontos de vista diferentes. Aceita-se a “especificidade” dos enfoques, a diferença dos procedimentos de análise e interpretação dos dados e a possibilidade de chegar-se a conclusões semelhantes e complementares.

Essa técnica de pesquisa, conduziu a compreender as condições profissionais e institucionais que regulamentam a tomadas de decisões nos contextos das escolas em pesquisa, ao passo em que oportunizou conhecer as contribuições das práticas avaliativas e as estratégias adotadas pelos participantes voluntários entrevistados para o fortalecimento da oferta e qualidade da Educação no âmbito da sala de aula Multisseriada e de Multietapa na escola do Campo. Nessa direção, a interrelação da pesquisa quantitativa, enquanto complemento da pesquisa qualitativa se justifica como premissa de um entendimento amplo das questões particulares do território e dos sujeitos voluntários, sem desprezar os dados numéricos e estatísticos que auxiliam a desvelar a realidade estudada.

Em detrimento dessa abordagem, as dimensões da pesquisa foram descritivas e exploratórias, uma vez que, buscou-se descrever e explorar as variáveis dos fenômenos presentes na realidade do objeto e sujeitos da pesquisa, sob a tentativa de se ter uma maior apreensão e compreensão dos mesmos (OLIVEIRA, 2011). Assim, essas abordagens subsidiaram a pesquisadora, mapear os lugares em estudo para a realização das pesquisas de campo e documental, bem como ter o privilégio de conhecer diferentes concepções, experiências e vivências, que coadunam com o entendimento acerca dos desafios, avanços, retrocessos e contradições acerca do processo avaliativo e da Educação em situação de multissérie e de multietapa nas escolas do Campo no município de Várzea-PB.

A pesquisa documental, foi fundamental no desenvolvimento deste trabalho, pela compreensão da construção e efetividade das políticas internas de fortalecimento da aprendizagem, bem como da organização dos Projetos Político-Pedagógicos, que durante a construção do texto ao se referir a esses documentos em relação a cada escola, será considerada a similaridade entre os arquivos, os quais diferenciam-se apenas pela identificação da origem

do nome das escolas, assim, serão referenciados neste trabalho Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas. “Na pesquisa documental tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais[...] matéria- prima a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 122-123).

O acervo fotográfico, serviu como instrumento para a análise e compreensão histórica acerca da construção e territorialização espaço-temporal e educacional, a qual oportunizou a identificação de Residências familiares que funcionaram como espaço educativo informal, mas algumas de caráter formal, bem como conduziu ao entendimento dos processos de nucleação e fechamento das escolas do campo possibilitando a organização e sistematização das distintas experiências adquiridas na pesquisa de campo.

O levantamento documental, ocorreu por meio de pesquisas realizadas em um conjunto de páginas da *Web*, nas quais realizou-se buscas acerca da Política Nacional de Educação do Campo no Brasil. Nos sites do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE)<sup>1</sup>, do Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual da Paraíba (IDEME-PB)<sup>2</sup> e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>3</sup>, foram feitas pesquisas sobre o nível educacional por faixas de idade, taxas de aprovação, reprovação e abandono referentes, especificadamente a Educação do Campo, no Brasil, na região paraibana e em Várzea-PB. Na Prefeitura Municipal de Várzea-PB, em específico na Secretaria de Educação buscou-se, documentos oficiais que orientem o desenvolvimento da Educação do Campo no município.

A obtenção dessas informações documentais, serviu de base para a compreensão das nuances presentes no desenvolvimento da Educação em escolas do Campo no município de Várzea-PB e nas relações pessoais, coletivas e individuais que se estabelecem no cotidiano pedagógico camponês. Nesse sentido, o objetivo da análise documental aqui, se configura como: “[...] a representação condensada da informação, [...] para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.” (BARDIN, 1977, p. 46).

O rigor na construção de uma metodologia diversificada serviu de ponto de partida para a compreensão ampla do objeto e sujeitos do estudo a partir do diálogo permanente com estes. Neste sentido, a práxis freireana de investigação dialógica pontua que “Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento de sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as

---

<sup>1</sup> <https://www.ibge.gov.br/>

<sup>2</sup> <https://ideme.pb.gov.br/>

<sup>3</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br>

razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. (SHOR e FREIRE, 1986, p. 24-25).

A pesquisa de campo, ocorreu a partir do aceite por parte dos participantes da pesquisa, e possibilitou a pesquisadora adentrar no universo de suas realidades pedagógicas, bem como a conhecer os processos de constituição da avaliação educacional destes, conduzindo rupturas e descobertas ao longo do caminho. Neste sentido, Severino (2007, p. 123) afirma:

Na pesquisa de campo o objeto/fonte é abordado em seu meio próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até os estudos mais analíticos.

Contudo, a pesquisa de campo contribuiu com a coleta de dados, uma vez que, permitiu a pesquisadora a encontrar respostas para as suas inquietações em relação aos fenômenos que ocorrem com o seu objeto de estudo na busca pela compreensão dos diferentes aspectos da realidade pesquisada. Neste sentido, cabe destacar o uso da história oral, que ganhou ênfase ao longo da pesquisa de campo, ao tempo em que a pesquisadora teve a oportunidade de ter acesso a camponeses e camponesas egressos de escolas do Campo do município de Várzea-PB, cujo os registros a respeito da educação das escolas lócus da pesquisa, serviram como anotações em diário de campo, os quais contribuíram e subsidiaram o desvelamento da historicização dos processos educacionais que auxiliam o desenvolvimento da Educação para o Campo em Várzea-PB.

Desse modo, a técnica de história oral foi utilizada com o objetivo de buscar “[...] narrativas individuais, informais, dialógicas, criadas no encontro entre historiador e narrador”. (PORTELLI, 2016, p. 9), possibilitando a pesquisadora uma compreensão ampla da realidade do objeto e dos entrevistados, sob a abordagem qualitativa em detrimento da quantitativa, conduzindo a identificação da forma como ocorre a educação envolvendo as correlações com um projeto de educação voltado aos povos do campo, mas também pelos contrassensos e contradições que permeiam a construção da Educação nos moldes em que se realiza em Várzea-PB, a partir dos territórios pesquisados. Assim, Ibidem (2016, p. 150) ainda pontua:

A história oral, em essência, é uma tentativa de reconectar o ponto de vista nativo, local, vindo de baixo, e o ponto de vista científico, global, visto de cima: de contextualizar aquilo que é local e de permitir que o global o reconheça. A história oral, então, junta a história vinda de cima e a história vinda de baixo em um mesmo texto – em uma mesa de negociação – criando um diálogo

igualitário entre a consciência que os historiadores têm dos padrões espaciais e temporais mais amplos e a narrativa pessoal, mais pontualmente focada, do narrador local.

Assim, compreendemos que a história oral, se configura como uma técnica metodológica capaz de fazer perceptível as intersubjetividades socioculturais presentes na memória e no contexto de fala do narrador, cabendo ao ouvinte ter uma escuta ativa e empática, sob a tentativa de compreender as nuances, desafios, avanços e retrocessos, a partir das suas vivências e experiências com o contexto pesquisado, ao tempo em que descrevem as suas narrativas e auxiliam na compreensão dos achados documentais e índices estatísticos levantados durante a realização da pesquisa. Tal técnica atrelada à entrevista semiestruturada possibilitou uma formulação de ações espontâneas entre os entrevistados e a pesquisadora acerca da realidade estudada, ao passo em que se mantinha a aproximação com os objetivos traçados na realização do estudo. Neste sentido, a entrevista como técnica de pesquisa se configura como:

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. (SEVERINO, 2007, p. 124).

Optamos pela entrevista semiestruturada, por sua flexibilização, permitindo a elaboração de um roteiro no qual os entrevistados se sentissem livres para expor as pluralidades heterogêneas que caracterizam as relações que se estabelecem entre o/a educador/a e os educandos a partir das suas vivências coletivas, ao passo em que preservavam a sua singularidade acerca das suas experiências cotidianas com sala de aula multisseriada e de multietapa na escola do Campo e a prática avaliativa presente em seu contexto. Assim, entendemos que a entrevista semiestruturada:

[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2007, p. 146).

Nesta direção, salienta-se que as entrevistas ocorreram de forma remota e individual com cada participante, por meio da plataforma virtual *Google Meet*, sendo gravadas e com duração média de uma hora. Essa adaptação ocorreu em função de amenizar os riscos provenientes da pandemia da COVID-19. Para cada entrevista foi realizada a transcrição em janeiro de 2022 e enviada para os/as colaboradores realizarem a leitura em fevereiro de 2022 para que lessem e fizessem sugestões de correção. Foi dado o prazo de dois meses, respectivamente fevereiro e março de 2022 e, passado o prazo não houve devolução do texto nem mensagens solicitando quaisquer alterações. Sendo assim, entendemos a aceitação tácita e prosseguimos com a escrita do texto e inserção das narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A sistemática de organização para a análise dos dados obtidos durante a realização das pesquisas, estruturou-se teoricamente a partir da teoria da Análise de Conteúdo da autora Laurence Bardin (1977), que propõe um método rigoroso de formulação de etapas a serem seguidas que auxiliam ao pesquisador/a na compreensão acerca do objeto e dos sujeitos da pesquisa. Assim, a partir do rigor metodológico delimitado neste estudo, salienta-se que: “O campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais.” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 32).

Encerramos esta seção, evidenciando que as escolhas metodológicas traçadas pela pesquisadora, se estruturaram em um caminho cheio de incertezas, medo, frustrações, cansaço e dificuldades, no entanto, não foi impedimento para que as questões suscitadas neste estudo, fossem compreendidas e os objetivos apontados fossem alcançados.

### **3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA-PB**

Esta seção, está organizado em três subtópicos que se cruzam e se inter-relacionam para subsidiar a compreensão acerca do panorama educacional camponês no Brasil e no município de Várzea-PB, por meio dos índices e taxas referentes à população e ao rendimento escolar, a partir dos dados disponibilizados pelas pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pela Pesquisa Nacional da Reforma Agrária (PNERA) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), bem como apresenta o perfil e histórico das escolas e a análise do Projeto Político e Pedagógico (PPP) das instituições em pesquisa.

#### **3.1 A Educação do Campo no Brasil**

A tentativa de contribuir com a ampliação do debate referente a Educação do campo e a Avaliação Educacional presente no seio das instituições escolares situadas nos contextos camponeses, implica inicialmente, em uma breve reflexão acerca das raízes históricas que sustentam as dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e pedagógicas que traduzem as nuances, os avanços e os retrocessos na construção do Movimento Por uma Educação do Campo no Brasil.

De acordo com Barbosa (2014), compreendemos que o Brasil em seu contexto histórico, é marcado pelas normas eurocentradas e a colonialidade do saber e do poder, que marcam uma dicotomia simbólica e ideológica capaz de estabelecer a construção das relações sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais, de modo a introduzir na sociedade capitalista um projeto hegemônico de negação, dominação, opressão e exclusão dos grupos marginalizados e subalternizados, especificadamente os camponeses. Assim,

A pequena produção subordina-se ao capital, seja ele comercial ou financeiro, ao proprietário fundiário, aos complexos agroindustriais e às cooperativas capitalistas. A agroindústria, no Brasil, desenvolve-se como uma extensão orgânica da estrutura industrial e é um dos determinantes básicos na redefinição do papel da agricultura na acumulação capitalista. (VENDRAMINI, 2007, p. 125).

Nesse seguimento, Barbosa (2014), mostra que mediante o período de colonização e consolidação do capitalismo em nossa sociedade, frente o antagonismo do Estado no que se

refere aos processos de exclusão e opressão, “[...] da população negra, indígena e camponesa do conjunto de direitos sociais (especialmente saúde e educação) e laborais.” (Ib. id, 2014, p. 9), contribuiu para o desenvolvimento da dicotomia campo-cidade, com a premissa de realizar a descentralização do território camponês, em detrimento do espaço urbano.

Durante a década de 1950 se intensifica a industrialização no Brasil. Desse processo advém um deslocamento da centralidade do poder econômico-político do espaço rural para o urbano, traduzido pelo fortalecimento sociocultural, político e econômico da cidade, com destaque para metrópoles brasileiras, como São Paulo e Rio de Janeiro. No plano discursivo e das decisões políticas, predomina uma lógica de desenvolvimento pautada na dicotomia campo-cidade, cuja tendência é a subordinação do campo aos parâmetros estabelecidos pela vida sociocultural própria do espaço urbano. (BARBOSA, 2014, p. 9).

A dicotomia campo-cidade, regulamenta o projeto hegemônico urbano social e cultural, em detrimento dos processos de negação e exclusão do espaço camponês, caracterizando-o como um lugar de atraso, secundarizado e marginalizado. Corroborando com este pensamento Freire (1987, p. 86), destaca que “Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la”.

Assim, os processos de violências ao campesinato brasileiro, frente a este cenário de consolidação do capitalismo em detrimento do estabelecimento das relações e os meios de produção e reprodução no campo, impôs um exercício urgente aos camponeses e camponesas, os quais tiveram a necessidade de realizar uma articulação coletiva, pois, insubordinados que são, agissem em contraposição a estes ideais, atribuindo uma centralidade as lutas e mobilizações sociais, que buscam uma reconfiguração das populações do campo, as quais articuladas com os movimentos sociais, não buscam somente a legitimação da terra, mas também, a reafirmação do campo e do sujeito camponês, nos diversos aspectos sócio-históricos que corroboram com a ressignificação da identidade, da diversidade, das diferenças do território, da multiculturalidade que permeia o campesinato brasileiro, bem como atuam enquanto mecanismo de defesa, reivindicação e legalização dos seus direitos, especificadamente da universalização da Educação Básica na escolas do campo (VENDRAMINI, 2007).

Ao partir dessa premissa, situamos o debate aberto pela Educação do Campo como um eixo fundamental no enfrentamento de uma formação sociocultural e política de dupla natureza: a decorrente dos processos de colonização e, em segundo lugar, aquela advinda da consolidação do projeto de modernidade

capitalista e suas implicações nas relações sociais, produtivas e de dominação cultural e política no campo brasileiro. (BARBOSA, 2014, p. 7).

Nesta direção, é imprescindível o reconhecimento das contribuições dos movimentos de luta e mobilizações sociais do campo pelo reconhecimento e reafirmação do sujeito camponês, os quais pautados nos princípios freireanos e na Educação Popular, objetivam o desenvolvimento da oferta e qualidade da educação pública para e com o sujeito camponês, a qual contribua com a permanência deste sujeito no campo, e conduza-o a uma formação pautada na emancipação, libertação, autonomia e empoderamentos humanos. Assim, Arroyo (2007, p. 162), pontua:

[...] Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição. Concretizam, historicizam e universalizam direitos que, sob uma capa de universalidade, não reconhecem a diversidade, excluem ou representam interesses locais, particulares, de um protótipo de ser humano, de cidadão ou de sujeitos de direitos. Os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos. [...].

Segundo Barbosa (2014), no Brasil, o principal responsável pela ampliação do debate frente a preservação e garantia dos direitos das populações camponesas na luta pela terra, pelo desenvolvimento da Reforma Agrária e da Educação no contexto escolar camponês, foi o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), o qual enquanto movimento organizado, contribuiu significativamente para a expansão dos debates e discussões que contribuem para a reafirmação do território camponês, a politização epistemológica, pautada em uma ciência teórica e metodológica de educação, voltada para o campo, de modo a contribuir com a decolonização do poder e do saber urbano hegemônico, e pautando um debate frente a universalização e oferta da Educação Básica nas Escolas do Campo, em detrimento de um processo educativo com e para o sujeito camponês. Assim,

A partir do final dos anos de 1990, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, junto com outras organizações sociais, engajou-se num movimento nacional por uma educação do campo, com grande mobilização e forte pressão social. Tal mobilização foi capaz, inclusive, de pressionar o Estado por políticas públicas para o campo. Além disso, mudou o foco teórico do debate, com a conceituação da Educação do Campo em contraposição à Educação Rural, avançando na direção de uma educação em sintonia com as populações que vivem e trabalham no campo. (VENDRAMINI, 2009, p. 32).



Nessa direção, é plausível reconhecer que a Educação do Campo, em sua história, tem perpassado por lutas e mobilizações que lhe possibilitaram avanços significativos no âmbito das políticas educacionais, as quais conduziram rupturas e atribuíram novas formas de visualizar o sistema educacional camponês, conduzindo-o ao rompimento dos paradigmas ligados a Educação Rural e tecnicista, para que fosse possível garantir o seu fortalecimento enquanto política pública pedagógica, pautada na Pedagogia da libertação e emancipação, fincada nos princípios do direito, da igualdade e da valorização do sujeito camponês. Assim, “[...] a escola do/no campo não pode mais ser a velha escola rural, precária e desligada das especificidades das populações contempladas.” [...]. (PAVINI *et al.*, 2020, p. 232). Desse modo,

O movimento Por uma Educação do Campo recusa essa visão, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendique* respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. Esta concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37).

Em meio as articulações dos movimentos organizados no desenvolvimento da Educação do Campo, é possível identificar que diante dos cenários de lutas e mobilizações sociais, políticas, econômicas e culturais, houveram avanços significativos para o fortalecimento da identidade da escola e do sujeito camponês, dentre eles:

Em 1998, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supraorganizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. A criação, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a Coordenação Geral de Educação do Campo, significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades. (SECAD-MEC, 2007, p. 12).

Em meio a estes cenários de avanços e premissas de ressignificação da Educação do Campo, Caldart (2003) ressalta que a escola camponesa atua enquanto ferramenta política e

estratégica para o desenvolvimento dos projetos de lutas em prol da Reforma Agrária e dos movimentos que corroboram com a reflexão em relação aos processos formativos dos sujeitos do campo. Desse modo, a ênfase dada a Educação do Campo, contribuiu para que fossem discutidas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo às questões relacionadas a identidade da escola e do sujeito camponês. Assim,

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-MEC, 2002, p. 1).

Diante do exposto, compreendemos que a Educação do Campo atua a partir de um movimento epistemológico de camponeses e camponesas que consideram utópica a ideia de que o campo e a escola camponesa sejam espaços que conduzam o desenvolvimento significativo, coletivo e dialógico de saberes e conhecimentos, ao tempo em que reconhecem a busca por uma educação com e para o sujeito camponês, enquanto reparação de uma dívida histórica com uma população que luta cotidianamente pela reafirmação da sua identidade e dos seus direitos no ambiente camponês. Dessa forma, compreende-se que “Os direitos não são construções acabadas, estão em permanente reconfiguração, na medida em que são construções históricas. Foram construídos em tensões sociais, políticas e culturais, refletem interesses locais, de grupos. [...] (Arroyo, 2007, p. 162). Nesse seguimento, Freire pontua:

Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (FREIRE, 1987, p. 48-49).

Diante destas perspectivas, os movimentos sociais e de luta do campo se caracterizam enquanto organizações inacabadas que reconfiguram as construções históricas que demarcam os interesses dos povos camponeses, de modo que estes alcancem a sua emancipação, trazendo a cena o debate acerca dos direitos que visam não somente, a qualidade de vida, mas o desenvolvimento de um processo educacional significativo, tendo em vista o cumprimento dos

deveres do Estado, frente a reparação histórica a esses sujeitos. Ao terem ciência do seu inacabamento, os movimentos de luta em prol dos direitos das populações camponesas, contribuem para a ampliação do debate e compreensão acerca das questões inerentes ao desenvolvimento e consolidação da Educação do Campo no Brasil.

Nesse seguimento, é relevante destacar os dados emitidos pelas pesquisas realizadas pela Pesquisa Nacional da Reforma Agrária (PNERA), pelo Ministério da Educação (MEC) e INEP e pelo IDEME acerca do perfil do município de Várzea-PB e dos panoramas que traduzem as nuances e contradições acerca da oferta e qualidade da Educação Básica ofertada em escolas do campo no Brasil.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2005), 30,8 milhões de brasileiros residem no campo, enquanto que 28,5% desta população está situada na região nordeste. No que se refere ao acesso à Educação e a frequência escolar por parte desta população o MEC (2005), em termos nacionais revela que as escolas camponesas atendem o número de 97,1%, de sujeitos na faixa etária de 7 a 14 anos, com frequência estimada em 93,8% no Ensino Fundamental. No entanto, revela que mediante as variações regionais as taxas “são relativamente moderadas no que tange os índices de atendimento e de frequência líquida no Ensino Fundamental, sobretudo em relação à população urbana. As Regiões Norte e Nordeste apresentam as menores taxas de escolarização líquida na faixa de 7 a 14 anos – 92,1% e 91,6%, respectivamente (Ib. id, 2005, p. 17).

Mediante os dados apresentados na pesquisa, é possível compreender as variações no grupo populacional entre 15 e 17 anos, na modalidade do Ensino Médio. A partir dos dados disponibilizados pela PNAD no ano de 2004, o MEC, pontua que a frequência escolar nesta faixa etária teve um aumento considerável saindo de 69,8% para aproximadamente 81,9%, bem como mostra que no espaço camponês, a taxa avançou de 55,9% para 71,8% (BRASIL-MEC, 2005).

No entanto, quando considerada a taxa de frequência líquida no Ensino Médio, a situação apresenta-se muito precária em todo o País. Menos da metade dos jovens de 15 a 17 anos estão cursando o Ensino Médio. Na área rural, o quadro é ainda mais crítico: pouco mais de um quinto dos jovens nessa faixa etária estão frequentando o Ensino Médio. No Nordeste, somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residem na área rural frequentam o Ensino Médio. Apenas as duas regiões mais desenvolvidas do País, Sul e Sudeste, já alcançaram taxas de escolarização líquida superior a 35% nesta faixa etária. (Ib.id, 2005, p. 18).

A partir deste quantitativo o MEC, revela por intermédio dos dados emitidos pela PNDA 2004, que 8,7% da população do campo com 15 anos ou mais é analfabeta, ao tempo em que

essa taxa para a população urbana é de 25,8%. Embora expressivo o número populacional camponês, as taxas de analfabetismo que permeiam este contingente populacional, revelam fragilidades e acentuam as desigualdades socioculturais, econômicas, políticas e educacionais, quando comparamos os dados que permeiam a dicotomia campo-cidade.

**Tabela 1** - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação do domicílio – Brasil e Grande Regiões – 2000/2004

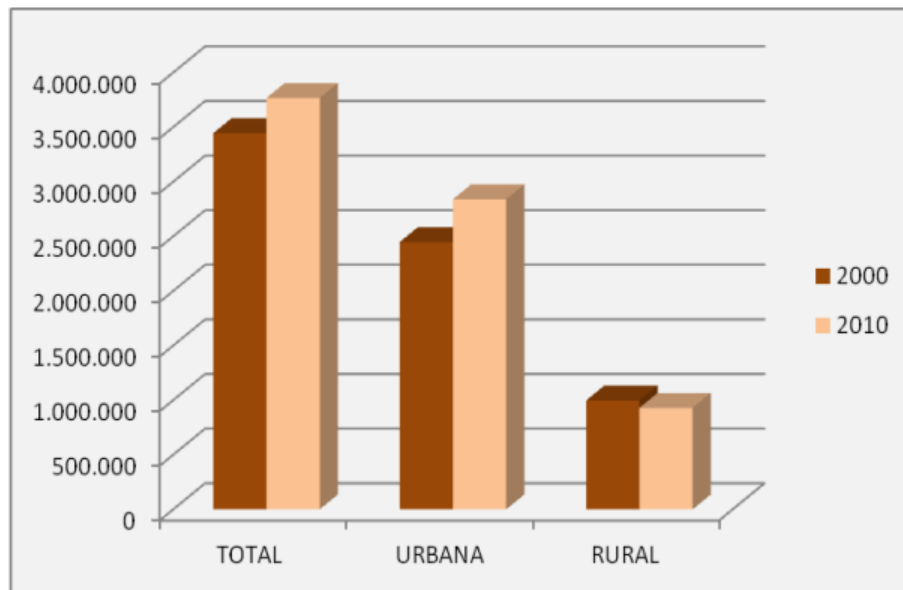
Regiões Geográficas	Taxa de Analfabetismo (%)					
	Total		Rural		Urbana	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
<b>Brasil</b>	<b>13,6</b>	<b>11,4</b>	<b>10,3</b>	<b>8,7</b>	<b>29,8</b>	<b>25,8</b>
Norte	16,3	12,7	11,2	9,7	29,9	22,2
Nordeste	26,2	22,4	19,5	16,8	42,7	37,7
Sudeste	8,1	6,6	7,0	5,8	19,3	16,7
Sul	7,7	6,3	6,5	5,4	12,5	10,4
Centro-Oeste	10,8	9,2	9,4	8,0	19,9	16,9

**Fonte:** IBGE – Censo Demográfico 2000 e Pnad 2004. Tabela elaborada pela DTDIE

Nesse seguimento, o MEC destaca a região Nordeste, a qual detém o maior índice no que se refere as taxas de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais, perfazendo uma porcentagem de 37,7%. Nesta direção ainda pontua que “[...] a Região Sul se destaca com o menor percentual de analfabetismo da população rural (10,4%). Todavia, mesmo nesta região, a proporção de analfabetos é bem menor entre a população urbana (5,4%)” (BRASIL-MEC, 2005, p. 15).

De acordo com os dados emitidos pelas pesquisas, quando realizamos o recorte de análise e comparativo com as dinâmicas populacionais do Estado da Paraíba e o município de Várzea-PB, identificamos que o Estado, a partir do recorte temporal entre os anos de 2000 a 2010 apresenta um leve aumento em sua urbanização perfazendo o quantitativo de 75,37%, o que “resultou num aumento de 391.466 pessoas vivendo na zona urbana, enquanto na zona rural foi observada a redução de 67.953 habitantes” (IDEME, 2011, p. 12), conforme mostra a figura 3:

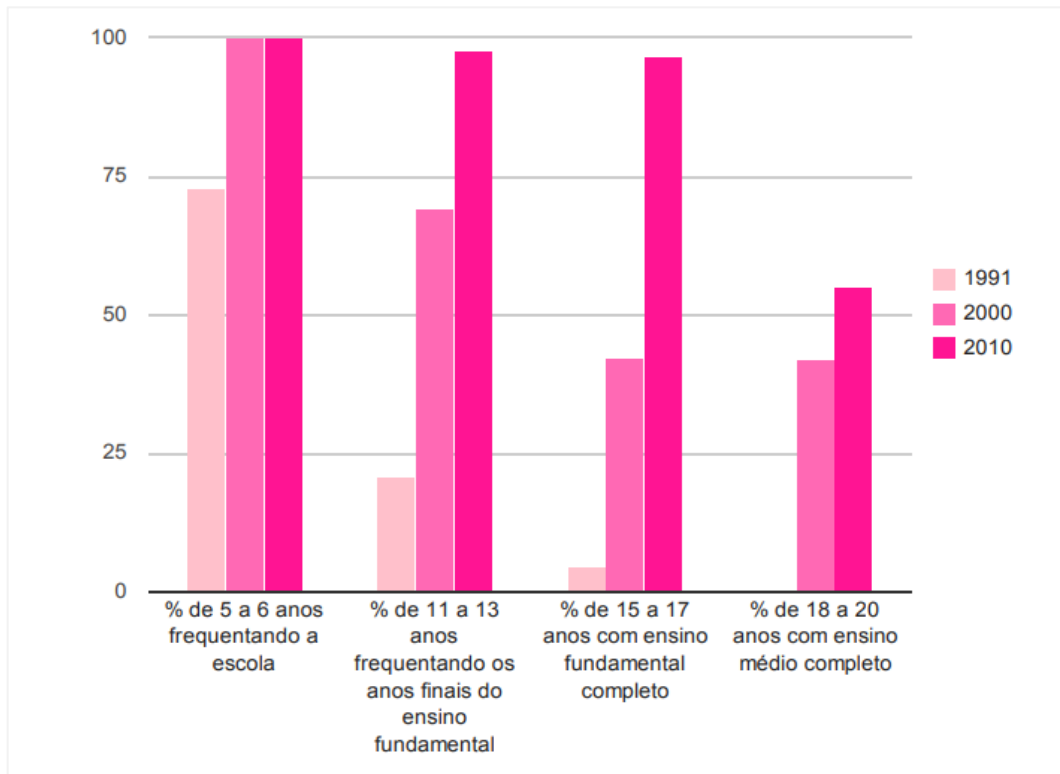
**Figura 3 - População total, urbana e rural do Estado da Paraíba (2000/2010)**



**Fonte:** IBGE - Censo Demográfico 2000 e Resultados do Universo – 2010.

No que se refere ao panorama educacional, em geral, o Estado da Paraíba segundo o IBGE em seu último censo no ano de 2010, revela que o Estado apresenta uma taxa de analfabetismo equivalente a 53,3%. A frequência escolar bruta em 8,5% na escola ou creche, com taxa de abandono escolar precoce de 40% (IBGE, 2010).

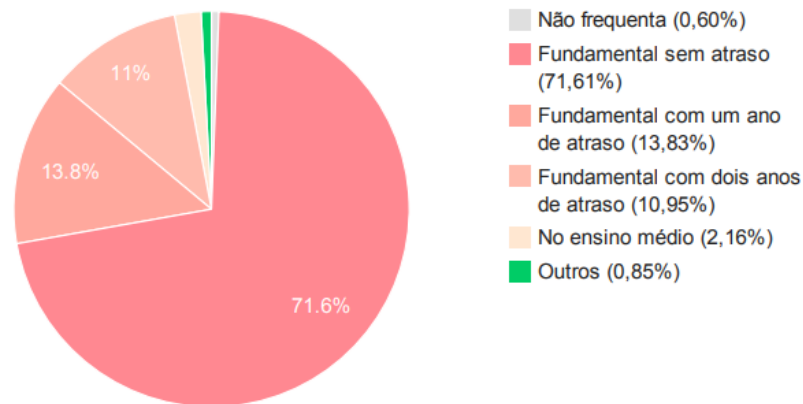
Já o município de Várzea-PB, de acordo com os dados emitidos pelo IBGE, em seu último Censo no ano de 2010 o município possui uma população estimada em 2.504 pessoas, que se organizam em 1.835 (73,28%) de pessoas no perímetro urbano do município e 669 (26,72%) de pessoas no Campo. Em relação a Educação, o IDEME (2013), mostra que entre os anos de 2000 a 2010, ocorreu um aumento significativo de crianças em idade de 5 a 6 anos na escola entre o período de 1991 e 2000, perfazendo o quantitativo de 37,65%. Já as crianças de 11 a 13 anos com frequência nos Anos Finais do Ensino Fundamental aumentou de 41,68% nos anos de 2000 a 2010, com taxa de 236,89% entre os anos de 1991 e 2000. Já o quadro educacional de educando em idade de 15 e 17 anos com Ensino Fundamental completo, obteve um aumento de 129,20% no período de 2000 a 2010 e 879,77% entre os anos de 1991 a 2000. E os educandos em idade de 18 e 20 anos com o Ensino Médio completo teve um aumento de 30,85% nos anos de 2000 e 2010 e 0,00% entre 1991 e 2010 (IDEME, 2013), conforme o gráfico a seguir:

**Figura 4 - Fluxo Escolar por Faixa Etária - Várzea – PB**

**Fonte:** IDEME, 2013.

Segundo o IDEME (2013), o perfil educacional do município de Várzea-PB mostra que no ano de 2010 cerca de 0,60% de estudantes não frequentaram a escola. Enquanto que 71,61% dos educandos em idade de 6 e 14 anos estavam cursando o Ensino Fundamental de maneira regular na série correta para a idade, de modo a cumprir com a operacionalização das diretrizes do sistema educacional brasileiro. No entanto, revela que 13,83% frequenta o Ensino Fundamental com um ano de atraso e 10,95% com dois anos de atraso. E no Ensino Médio 2,16%. De acordo com o gráfico a seguir:

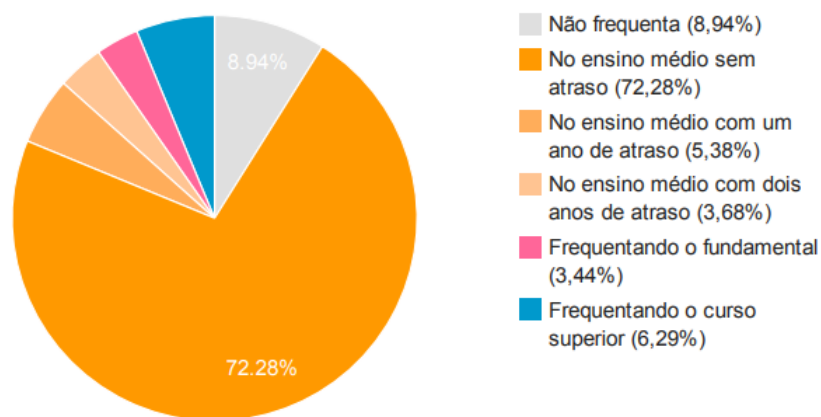
**Figura 5** - Frequência escolar de 6 a 14 anos - Várzea-PB – 2010



**Fonte:** IDEME, 2013.

Para o corrente ano, os discentes entre 15 a 17 anos não frequentavam a escola, no entanto 72,28% dos discentes com este percentual de idade, estavam cursando o ensino médio regular sem atraso, enquanto que 5,38% frequentava o Ensino Médio com um ano de atraso, 3,68% com dois anos de atraso e 3,44% frequentava o Ensino Fundamental (IDEME, 2013).

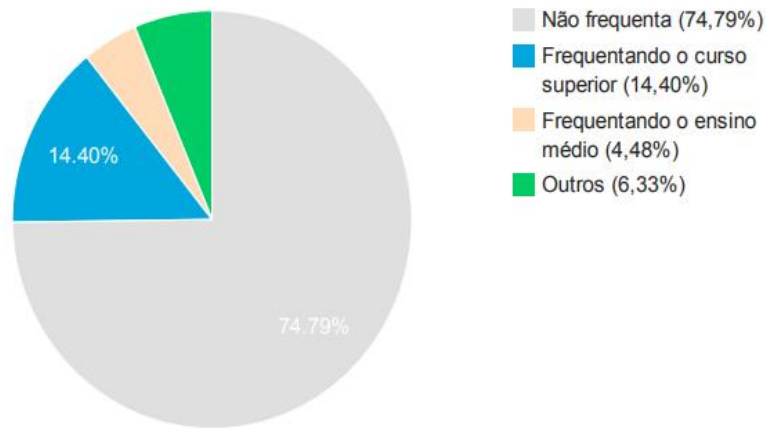
**Figura 6** - Frequência escolar de 15 a 17 anos - Várzea-PB – 2010



**Fonte:** IDEME, 2013.

Nota-se que os educandos entre 18 a 24 anos, os dados estatísticos revelam números discrepantes e preocupantes, uma vez que, 74,79% não frequenta a escola, enquanto que apenas 14,40% estavam cursando o Ensino Superior e apenas 4,48% o Ensino Médio (IDEME, 2013). Conforme os gráficos a seguir:

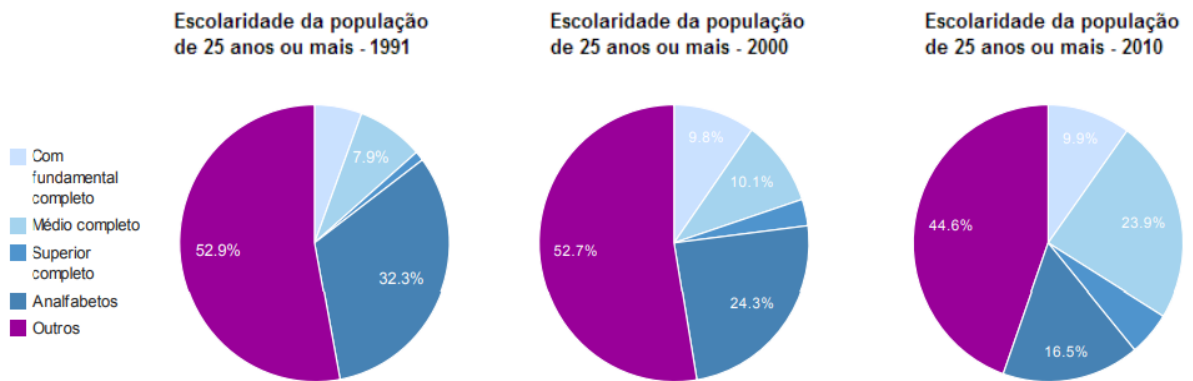
**Figura 7 -** Frequência escolar de 18 a 24 anos - Várzea - PB – 2010



**Fonte:** IDEME, 2013.

No que se refere ao grau de escolaridade da população adulta, o IDEME (2013), considera como um importante indicador para se compreender de maneira satisfatória e crítica a Educação no município de Várzea-PB, com vistas em possíveis mudanças e transformações. Nesse seguimento, demonstra que em 2010 cerca de 47,73% da população com idade de 18 anos ou mais havia conseguido concluir o Ensino Fundamental e 35,90% o Ensino Médio. Apresentando um grau de satisfatoriedade em relação ao Estado da Paraíba, que apresentou menores números, perfazendo 42,55% e 29,28% respectivamente. “Esse indicador carrega uma grande inércia, em função do peso das gerações mais antigas e de menos escolaridade. A taxa de analfabetismo da população de 18 anos ou mais diminuiu 15,23% nas últimas duas décadas.” (Ib.id, 2013, p. 10). Conforme os gráficos apresentam:



**Figura 8 - Escolaridade da população**

Fonte: IDEME, 2013.

Mediante os dados apresentados, identificamos que o município de Várzea-PB proporciona rupturas, em relação aos indicadores educacionais referentes as taxas de frequência e analfabetismo escolar, uma vez que, detém dos menores índices estatísticos em relação as suas dinâmicas populacionais, a qual mostra que 97,9% da sua população é alfabetizada, enquanto que apenas 2,1% não é alfabetizada. Desse modo, os dados revelam o sucesso educacional do município o coloca em excelentes posições nos *rankings* educacionais entre o Brasil e grandes regiões e o Estado da Paraíba, fazendo com que a cidade de Várzea fique entre os municípios com menores taxas de analfabetismo.

No entanto, a partir dos dados coletados podemos perceber um forte processo de migração e desenraizamento camponês no Brasil e grandes regiões, no Estado da Paraíba e no município de Várzea-PB, ao tempo em que percebemos um aumento considerável da população presente no perímetro urbano. Assim, quando tencionamos aos sujeitos da pesquisa, o assunto relacionado aos processos que caracterizam o êxodo rural e o processo de migração das populações do campo para o contexto urbano, Gestor 2, complementa descrevendo que no município de Várzea-PB:

Muitas famílias não moram mais no campo e as que moram não tão tendo mais crianças, já tiveram os filhos. Mas os filhos tão crescendo e vão passando pela escola e quando chega no sexto ano, eles vão para escola da cidade. Também tem seca um ano atrás do outro, então é difícil o homem do campo sobreviver. A gente percebe que o povo do campo vai diminuindo por falta de pessoas nas comunidades rurais. A gente hoje tem a escola de Ipueiras Fundas, que funciona jovens e adultos. Eu acho que já faz uns doze anos ou mais que está escola não funciona com crianças, porque chegou ao ponto de só ter três crianças na comunidade, num tem mais crianças lá, todo mundo já cresceu,

não chega morador novo com menino pequeno e a escola teve que mudar, ficou só com jovens e adultos para não fechar. (Gestor 2, 2022).

A partir da narrativa do Gestor 2, percebemos a noção do campo como espaço secundarizado, bem como o antagonismo do Estado e do município de Várzea-PB no que se refere a ausência de investimentos que garantam a estruturação da agricultura familiar e a manutenção da sobrevivência das famílias em seus territórios, da educação do campo, das questões relacionadas aos contextos temporais e espaciais que conduzam o fortalecimento da infância camponesa e os processos de construção identitária dos sujeitos no campo. Portanto, percebemos o fortalecimento dos processos do êxodo e da migração, dos riscos de nucleação e fechamento de escolas do campo, conduzindo assim, a construção de políticas de incentivo voltadas para o fortalecimento da escola da cidade, versus a fragilização das escolas do campo e das características e peculiaridades da população campesina.

No que se refere a qualidade do ensino o MEC, pontua que o grau de insatisfatoriedade com a educação camponesa pode ser compreendida a partir das distorções entre a idade-série. Assim, o último censo escolar, realizado pelo Inep no ano de 2021, revela as discrepâncias e contrassensos mostrando que o Brasil, em geral, perfaz o número de 13,7%, com destaque para as áreas camponesas que detém de 21% entre a distorção idade-série. Em relação as grandes regiões do Brasil, identificamos que o Norte (30,7%) e o Nordeste (20%), possuem as maiores taxas entre a distorção de idade-série nos contextos camponeses (INEP, 2021).

Já o Estado da Paraíba, detém de um percentual de 19,5% no que se refere a distorção de idade-série, em territórios camponeses. Nesse seguimento, percebemos que o município de Várzea-PB, se destaca novamente, ao tempo em que apresenta apenas 3,0% de distorção idade-série no contexto escolar camponês (INEP, 2021).

Contudo, o Panorama Nacional da Educação do Campo, aponta a ideia de analisar e refletir criticamente acerca das fragmentações presentes no desenvolvimento dos projetos e programas Nacionais de Avaliação Educacional em larga escala, as quais contribuem para que a gestão educacional do município de Várzea-PB, possa traçar estratégias que visem o fortalecimento do sistema educacional público municipal, de modo a manter seus altos índices estatísticos. Dessa maneira, Gestor 1, pontua:

Nós temos 2,1% por cento de analfabetismo no município, somos o melhor IDI da região nordeste, somos o quarto IDH da Paraíba. Há quinze anos somos o melhor IDEB do estado da Paraíba, tanto nas zonas, tanto nas séries iniciais, quanto nas séries finais. Uma das estratégias utilizadas aqui pela rede, eu elaboro cadernos de fortalecimento da aprendizagem, onde são elencadas

questões de avaliações de todo o país, avaliações públicas do próprio SAEB, e elaboro um caderno para o quinto ano e nono ano de português e de matemática, mais ou menos com quinhentas questões. (Gestor 1, 2022).

A partir da narrativa do Gestor 1, percebemos a ausência da compreensão crítica acerca das avaliações em larga escala, uma vez que, as mesmas de maneira equivocada emitem indicadores quantitativos e mensuráveis, que tendem a comparar e generalizar resultados, aumentando o grau das desigualdades historicamente estabelecidas, bem como fortalecem a dicotomia campo-cidade e a hegemonia urbanocêntrica, em detrimento dos processos de estruturação sociocultural, econômica, política e pedagógica do campesinato, conduzindo o território camponês a tornar-se-á um espaço secundário. Nesse seguimento Castro (2009, p. 7-8), mostra que:

Em suma, um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações estratégicas para aprofundar o debate sobre a situação educacional de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo. Como os currículos geralmente são muito extensos, a elaboração de provas nacionais obriga a educacional, que cobre todos os níveis da educação e produz informações que orientam as políticas educacionais em todos os níveis de ensino. Com esse objetivo geral comum, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e mais recentemente a Prova Brasil apresentam distintas características e possibilidades de usos de seus resultados para que as informações avaliativas sirvam também para o próprio processo de formulação, implementação e ajuste de políticas educacionais.

Diante dos processos de exclusão e opressão que historicamente vem sendo submetida a Educação, voltada para o campo, as avaliações em larga escala se caracterizam como um desafio que requer uma análise minuciosa e crítica por parte dos agentes responsáveis pelo desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem ao tempo em que precisam “[...] definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento” (Ib. id, 2009, p. 8). De modo a problematizar os projetos e programas avaliativos nacionais, levando ao debate as questões que permeiam os processos identitários e formativos dos sujeitos camponeses, ao tempo em que seja possível ressignificar as especificidades e características do campesinato brasileiro, as quais permeiam o cotidiano pedagógico da escola do campo. Neste sentido,

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que, por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. (CALDART, 2004, p. 18).

No que se refere a caracterização do espaço escolar camponês, o Censo escolar do ano de 2005, mostra que as instituições educacionais perfazem o número de 50% das escolas do Brasil, as quais atendem 17,3% dos educandos no que se refere a matrícula nacional. As escolas do campo recebem 71,5% dos educandos, que realizam matrícula entre a 1ª e 4ª séries. Já os Anos Finais do Ensino Fundamental, dispõe de 28,5%. E o Ensino Médio possui a taxa de apenas 2,5% de matrículas (BRASIL-MEC, 2005).

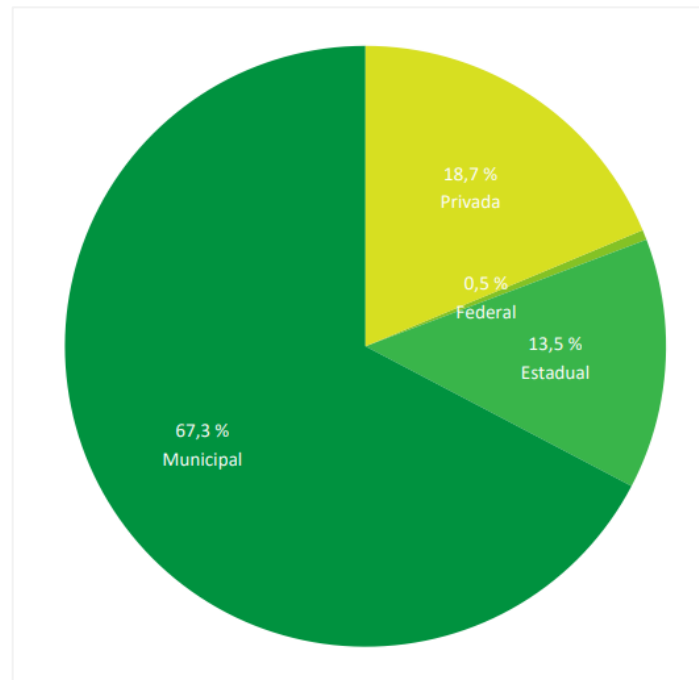
**Tabela 2** - Número de estabelecimentos de ensino e de matrículas por localização segundo o nível/modalidade de ensino – Brasil – 2005

Nível/Modalidade de Ensino	Estabelecimento			Matrícula		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
<b>Total</b>	<b>207.234</b>	<b>110.677</b>	<b>96.557</b>	<b>55.764.359</b>	<b>48.116.621</b>	<b>7.647.738</b>
-Creche	32.296	27.572	4.724	1.414.343	1.307.199	107.144
-Pré-Escola	105.616	59.600	46.016	5.790.670	4.955.111	835.559
-Ensino Fundamental	162.727	72.314	90.413	33.534.561	27.735.174	5.799.387
- 1ª a 4ª	150.023	61.068	88.955	18.465.505	14.318.867	4.146.638
- 5ª a 8ª	57.716	41.952	15.764	15.069.056	13.416.307	1.652.749
-Ensino Médio	23.561	22.184	1.377	9.031.302	8.824.397	206.905
-Educação Especial	7.053	6.814	239	378.074	373.340	4.734
-Educação de Jovens e Adultos	45.433	24.959	20.474	5.615.409	4.921.400	694.009

**Fonte:** MEC/Inep. Tabela elaborada pela DTDIE.

No que diz respeito a Educação Básica, o Estado da Paraíba, para o ano de 2020, perfaz o número de 4.807 escolas. Sendo que 67,3% das escolas são pertencentes a rede municipal de ensino, 13,5% estadual e 18,7% a rede privada, conforme é apresentado no gráfico a seguir:

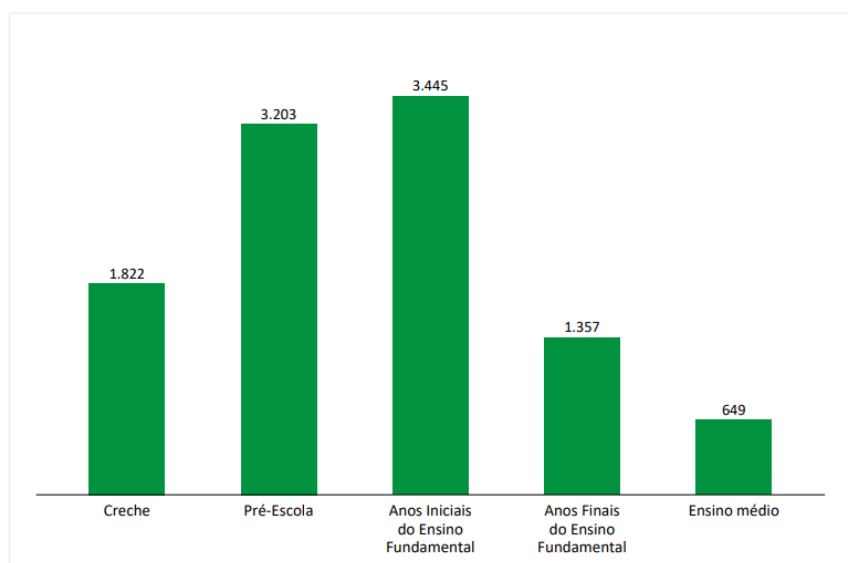
**Figura 9** - Percentual de escolas por dependência administrativa – Paraíba – 2020



**Fonte:** Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

No que se refere “As etapas de ensino com maior número de escolas ofertantes são anos iniciais do ensino fundamental e pré-escola, com 3.445 e 3.203 escolas, respectivamente. A etapa ensino médio, por outro lado, é ofertada por apenas 649 escolas (13,5%)” (BRASIL-MEC, 2021, p. 52-53). De acordo com o gráfico:

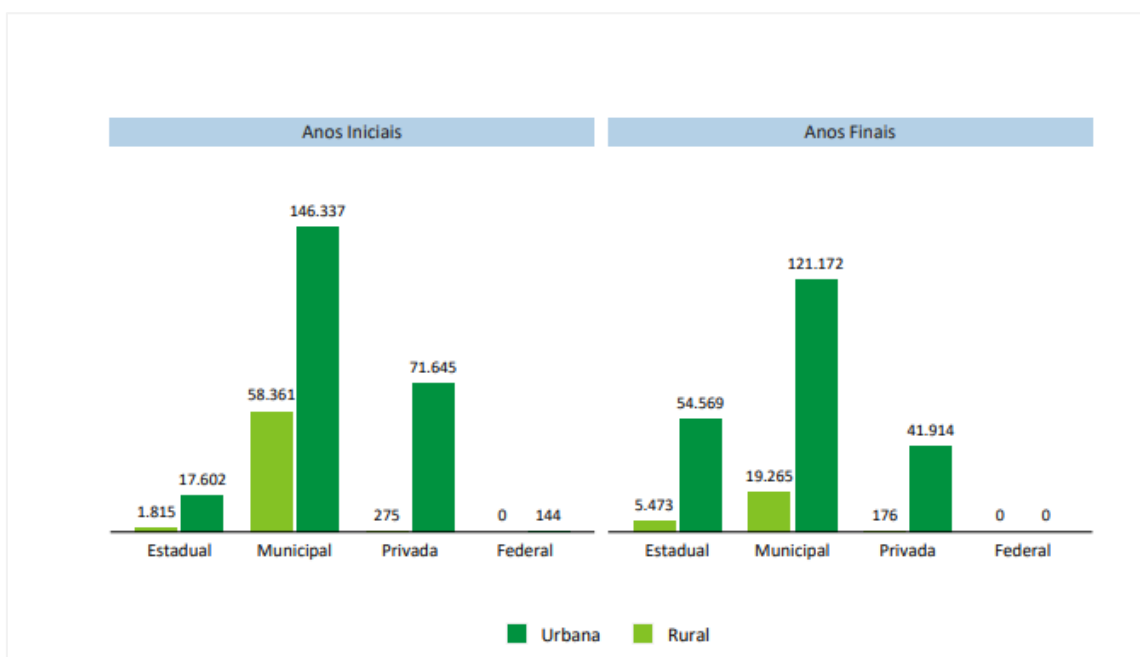
**Figura 10** - Número de escolas por oferta de etapa de ensino – Paraíba – 2020



**Fonte:** Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Em relação ao número de matrículas, o Estado da Paraíba, na modalidade da Educação Infantil teve um aumento significativo de 6,3% entre os anos de 2016 a 2020, perfazendo o percentual de 153.812 matrículas nos estabelecimentos de ensino referente a creches. No que se refere ao Ensino Fundamental, no ano de 2020 apresenta queda no número de matrícula para esta modalidade, perfazendo o percentual de 538.748 matrículas, o que demonstra uma queda de 6,6% em matrículas realizadas no ano de 2016. Com destaque para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que apresenta uma queda significativa de 7,3% nas matrículas nos anos de 2016 e 2020, e nos Anos Finais do Ensino Fundamental a apresenta redução de 5,7% entre esses anos (BRASIL-MEC, 2021). No que se refere a Educação do Campo, o Estado, revela que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental o espaço escolar camponês municipal registrou 58,361 matrículas, e os Anos Finais 19.265, com destaque para o contexto escolar camponês estadual que registrou apenas 1.815 e 5.473, respectivamente entre as modalidades de ensino. Conforme o gráfico apresenta:

**Figura 11** - Número de matrículas no Ensino Fundamental segundo a dependência e a localização da escola – Paraíba – 2020

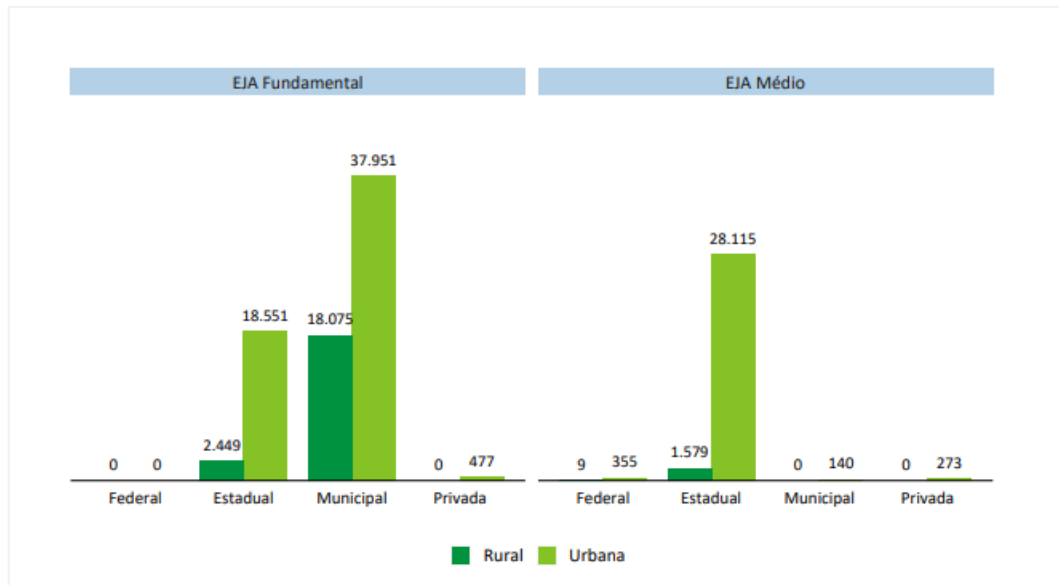


**Fonte:** Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

O Ensino Médio, no ano de 2020, em geral, apresenta 138.340 matrículas, demonstrando uma queda moderada de 1,7% no número de matrículas para o ano de 2016. Já o EJA, em nível fundamental, apresenta 72,3% das matrículas na rede municipal de ensino e na rede estadual perfaz o número de 27,1%. No EJA, na modalidade de Ensino Médio a rede estadual se destaca

com 97,5% de matrículas e a federal apresenta apenas 1,2%. A partir dos dados coletados, identifica-se que o EJA, possui um maior número de matrículas no perímetro urbano com 79,5% (BRASIL-MEC, 2021), como demonstrado no gráfico a seguir:

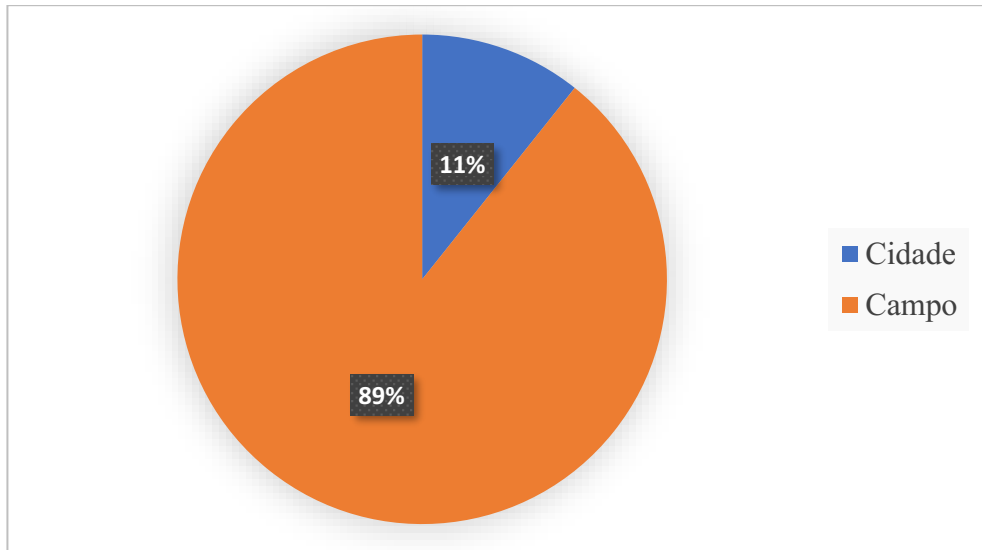
**Figura 12** - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e de nível médio segundo a dependência administrativa e a localização da escola – Paraíba – 2020



**Fonte:** Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

No que diz respeito à Educação Básica, atualmente no município de Várzea-PB, cabe salientar que além da sede, o município está organizado política-administrativamente por 25 (vinte e cinco) comunidades, as quais correspondem a área camponesa do município e que se vê representada por quatro instituições escolares ativas. No gráfico a seguir apresentamos o percentual de escolas conforme organização política-administrativa de Várzea-PB.

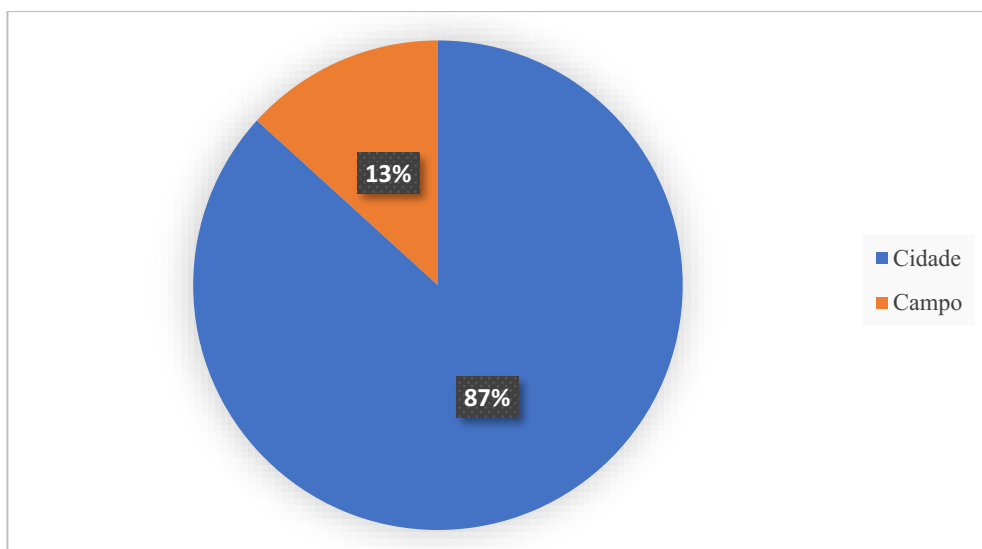
**Figura 13** - Percentual de escolas conforme organização política-administrativa de Várzea-PB



**Fonte:** Elaborado a partir dos dados coletados no estudo de campo, 2022.

De acordo com os dados obtidos no estudo de campo, foi possível identificar que o município possui ao todo 28 (vinte e oito) escolas, sendo 2 (duas) instituições escolares, 1 (uma) municipal e 1 (uma) estadual, e 1 (uma) creche, ambas ativas e que detém de apenas 11% do número de instituições educacionais situadas na sede; já o Campo possui o número 25 (vinte e cinco) escolas que perfazem 89%, tornando possível identificar que detém o maior número de escolas pertencentes ao município. No gráfico a seguir apresentamos o quantitativo de educandos matriculados na cidade e no campo:

**Figura 14** - Percentual de alunos matriculados na Cidade e no campo



**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação do município de Várzea-PB, 2022.



De acordo com os dados apresentados no Gráfico 14, é possível perceber que apenas 13% dos educandos estão matriculados nas escolas do campo, enquanto que 87% possuem matrícula nas instituições escolares da sede do município. A discrepância entre os dados se justifica pela análise da oferta das modalidades de ensino para o espaço escolar camponês e o espaço educacional urbano, uma vez que, a oferta da educação para o campo contempla apenas a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto que a sede do município, dispõe de Creche e Pré-escola, bem como oferta os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As discrepâncias e diferenças nos números referentes ao percentual de educandos matriculados nas modalidades de ensino Creche, Pré-escola, Ensino Médio e Educação Especial (tabela 2) e na Figura 14, referentes ao município de Várzea-PB se consolidam pelo baixo índice de oferta dessas modalidades nas instituições educacionais do campo.

No que se refere a taxas e índices estatísticos de aprovação, reprovação e abandono escolar nas escolas do campo no município de Várzea-PB, realizou-se pesquisas no site do INEP relativas aos anos de: 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021. Tais dados são apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 3** - Taxas de rendimento escolar das escolas do campo no município de Várzea-PB

<b>ANO</b>	<b>TAXA DE APROVAÇÃO</b>	<b>TAXA DE REPROVAÇÃO</b>	<b>TAXA DE ABANDONO</b>
2017	84,1%	11,4%	4,5%
2018	93,3%	6,7%	0,0%
2019	100%	0,0%	0,0%
2020	100%	0,0%	0,0%
2021	100%	0,0%	0,0%

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de dados coletados no site do INEP, 2022.

De acordo com os dados emitidos pelo INEP a partir do recorte temporal entre os anos de 2017 à 2021, quando realizamos a análise do panorama geral do Brasil, da Região Nordeste e do Estado da Paraíba, acerca das taxas e índices de aprovação, reprovação e abandono,

podemos compreender as discrepâncias entre os dados, mostrando que o campo, em sua maioria, nos anos de 2017 à 2021, detém dos menores índices estatísticos, conforme é apresentado nos quadros a seguir:

**Quadro 4 - Taxas de Aprovação no Brasil, Nordeste e na Paraíba**

Contexto Geográfico	Taxa de Aprovação %				
	Total				
	2017	2018	2019	2020	2021
<b>Brasil</b>	91,0	91,5	92,8	98,2	96,8
Campo	87,4	87,6	89,1	98,1	95,0
Urbano	91,6	92,1	93,4	98,2	97,0
<b>Nordeste</b>	88,0	88,9	90,8	97,8	95,9
Campo	87,1	87,6	89,5	98,3	95,3
Urbano	88,3	89,3	91,3	97,6	96,1
<b>Paraíba</b>	86,1	87,2	88,7	97,0	96,8
Campo	85,7	86,7	88,2	98,0	97,0
Urbano	86,2	87,3	88,8	96,9	96,8

**Fonte:** Elaborado a partir de dados coletado no site do INEP.

Os dados disponibilizados pelo INEP referentes aos anos entre 2017 a 2021, revelam que a Educação no campo apresenta desníveis moderados entre o Brasil, a Região Nordeste e o Estado da Paraíba. Com destaque para a Paraíba que durante os períodos de 2017 a 2021, teve um aumento na taxa de aprovação, saindo do percentual de 85,7% em 2017, para 98% em 2020, com uma rápida queda em 2021 para 97%. É importante ressaltar que na Paraíba, considerando a população camponesa, as taxas de aprovação são consideradas superiores, entre os anos de 2020 e 2021, as taxas alcançadas pelo perímetro urbano. Já as taxas referentes a reprovação apresentam desníveis significativos e preocupantes entre os anos de 2017 a 2019, para se pensar o desenvolvimento da Educação do Campo, no Brasil, no Nordeste e na Paraíba, conforme o quadro 5 apresenta:

**Quadro 5 - Taxas de Reprovação no Brasil, Nordeste e na Paraíba**

<b>Contexto Geográfico</b>	<b>Taxa de Reprovação %</b>				
	<b>Total</b>				
	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
<b>Brasil</b>	7,4	7,0	6,0	0,8	2,0
Campo	9,7	9,7	8,6	0,7	2,9
Urbano	7,0	6,6	5,6	0,8	1,9
<b>Nordeste</b>	9,3	8,9	7,5	0,5	2,2
Campo	9,9	8,6	8,4	0,6	2,7
Urbano	9,1	8,9	7,2	0,5	2,1
<b>Paraíba</b>	10,1	9,8	9,0	0,5	1,4
Campo	11,0	10,6	9,5	0,6	1,5
Urbano	9,9	9,6	8,9	0,4	1,4

**Fonte:** Elaborado a partir de dados coletado no site do INEP.

Diante dos dados apresentados no quadro 5, referente as taxas de reprovação podemos perceber que o contexto campesino perpassa por desníveis acentuados e que implicam na oferta e qualidade da Educação, voltada para o campo, tanto no Brasil, como na Região Nordeste e a Paraíba, a qual detém dos maiores índices entre os anos de 2017 a 2020, com queda significativa em 2021. No que se refere as taxas de abandono, o território camponês revela desníveis moderados, quando comparamos a dicotomia campo-cidade e os dados de Brasil, região Nordeste e o Estado da Paraíba, como mostrado no Quadro 6:

**Quadro 6 - Taxas de Abandono no Brasil, Nordeste e na Paraíba**

Contexto Geográfico	Taxa de Abandono %				
	Total				
	2017	2018	2019	2020	2021
<b>Brasil</b>	1,6	1,5	1,2	1,0	1,2
Campo	2,9	2,7	2,3	1,2	2,1
Urbano	1,4	1,3	1,0	1,0	1,1
<b>Nordeste</b>	2,7	2,2	1,7	1,7	1,9
Campo	3,0	2,6	2,1	1,1	2,0
Urbano	2,6	2,1	1,5	1,9	1,8
<b>Paraíba</b>	3,8	3,0	2,3	2,5	1,8
Campo	3,3	2,7	2,3	2,7	1,5
Urbano	3,9	3,1	2,3	1,4	1,8

**Fonte:** Elaborado a partir de dados coletado no site do INEP.

Muito embora o território camponês presente em alguns momentos taxas mais elevadas no que tange o abandono escolar, é possível identificar que no Nordeste há uma rápida queda no percentual, onde o campo sai de 3,0% em 2017, para 1,1% em 2020. Já no estado da Paraíba, também é possível notar uma variação nas taxas e a sobreposição do campo sobre o perímetro urbano, ao tempo em que apresenta menores taxas de abandono com queda de 3,3% em 2017 para 1,5% em 2021. Já o perímetro urbano se mantém em altos níveis e apresenta uma leve queda nas estatísticas apenas em 2020 quando atinge a média de 1,4%.

De acordo com os dados antemencionados no quadro 3, podemos perceber alguns contrassensos na Educação voltada para o campo no município de Várzea-PB, e a realidade estatística do Estado da Paraíba, embora o município apresente um alto índice de aprovação entre os anos 2017 com 84,1% e 2018 com 93,3%, apresenta índice elevado ao que tange a taxa de reprovação perfazendo um quantitativo de 11,4% no ano de 2017 e superando os dados do Estado em termos de reprovação. No entanto, o município apresenta uma leve queda na taxa de reprovação caindo de 11,4%, para 6,7% em 2018. No que se refere a taxa de abandono, o município também supera os dados da Paraíba com índice de 4,5% no ano de 2017.

O município mantém estabilidade nas taxas referentes a aprovação, reprovação e abandono, entre os anos 2019, 2020 e 2021, apresentando dados comuns, porém tais dados se estruturam a partir dos percalços impostos pela pandemia da COVID-19, a qual impôs uma nova reconfiguração social e educacional, a partir da política do isolamento social, a qual conduziu o fechamento das escolas e a readequação do processo de ensino e aprendizagem não presencial, fazendo com que o mesmo se adequasse a modalidade remota *online*, provocando uma reorganização do calendário escolar e da sistemática de avaliação educacional, para que fosse possível cumprir com as demandas relacionadas a carga horária mínima anual e a não reprovação durante o período pandêmico provocado pela propagação da COVID-19. Dessa forma, homologou-se o parecer CNE/CP nº 5/2020 que orienta: “garantir critérios e mecanismos de avaliação ao final do ano letivo de 2020, considerando os objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos pelas escolas e redes de ensino, de modo a evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar” (MEC, 2020, p. 22).

Mediante essas perspectivas, também é possível perceber o aumento das desigualdades existentes em nossa sociedade, as quais se acentuaram gradativamente durante o contexto pandêmico, imputando diferentes enredos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem destinado aos povos camponeses, uma vez que, as escolas e suas respectivas comunidades do campo no município de Várzea-PB perpassam por dificuldades estruturais, em específico nas questões relacionadas ao acesso à internet, o que impedia ou dificultava desenvolvimento das aulas no formato remoto-*online*. Então, as instituições utilizaram como estratégia, a entrega de atividades impressas para os educandos, o que tornou o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação educacional fragmentada, impactando significativamente o processo formativo do sujeito camponês e a prática educativa e avaliativa docente nas escolas do campo.

Na pandemia nós estávamos funcionando assim, com atividades impressas. É falho demais, por que a gente não tem como avaliar. A gente avalia o que a gente recebe, eu não sei se o aluno soube responder ou se foi a família que ensinou ou se a família nem ensinou e já disse a resposta, por que não teve paciência, né? Aí com relação a avaliação nesse ensino remoto, a gente teve grandes falhas por que a gente avalia o que a gente recebe escrito, então a gente recebe tudo respondido realmente. (Docente 2, 2022).

Nessa direção, os dados aqui expostos, revelam os avanços e retrocessos da Educação camponesa no município de Várzea-PB, o que torna possível questionar: Quais os fatores que elevam as taxas de analfabetismo entre as pessoas que residem no campo, com especificidade

para o Brasil e as grandes regiões e o Estado da Paraíba? O que dificulta o acesso à Educação por parte deste contingente populacional em seus territórios? Quais os fatores que contribuem para o baixo desempenho educacional e a elevação das taxas de abandono e/ou evasão escolar camponês? O que caracteriza o fracasso escolar camponês? O que faz com que o município de Várzea-PB, contrarie os dados educacionais em determinados períodos e garanta o sucesso educacional de seus educandos? O que a Avaliação Educacional tem a ver com isso?

Esses questionamentos, podem caracterizar com um relevante contributo para a reflexão acerca do panorama histórico da Educação do Campo, afim de que a mesma venha obter um novo olhar por parte dos agentes responsáveis pela garantia da universalização da Educação no território camponês, de modo em que o Estado e o próprio município de Várzea-PB venham a reavaliar cotidianamente a sua função social em relação aos processos educativos dos povos do campo.

Em tempos de normalidades no desenvolvimento dos processos educativos, a pesquisa PNERA, mostra que as formas de acesso à Educação e as instituições escolares do campo no Brasil e nas grandes regiões, por parte dos educandos, ocorre a partir das características apresentadas no quadro a seguir:

**Quadro 7 - Caracterização das escolas segundo as formas de acesso (%) - Brasil e grandes regiões – 2004**

DISCRIMINAÇÃO	GERAL (Ne=8.673)	REGIÃO				
		NORTE (Ne=2.413)	NORDESTE (Ne=4.227)	CENTRO-OESTE (Ne= 936)	SUL (Ne= 622)	SUDESTE (Ne= 475)
<b>Forma de acesso</b>						
- Estrada de terra / não pavimentada	91,5	89,2	91,0	97,2	94,1	93,7
- Caminho acessível apenas a pé, de montaria ou bicicleta	9,4	15,3	8,4	4,3	4,2	6,5
- Estrada asfaltada / pavimentada	9,0	3,4	10,0	9,0	11,7	24,6
- Rio / igarapé / riacho	5,0	12,9	2,4	1,0	0,5	1,7
- Estrada de calçamento / pedras / brita	4,3	1,9	4,6	1,6	18,0	2,1
<b>Forma que a maioria dos alunos costuma chegar à escola</b>						
	(Ne= 8.972)	(Ne= 2.411)	(Ne= 4.229)	(Ne= 936)	(Ne= 620)	(Ne= 476)
- Somente a pé	69,9	70,0	83,3	41,6	37,9	47,9
- De ônibus de linha, do assentamento ou transporte escolar	20,3	10,7	10,3	49,7	60,8	47,7
- De bicicleta	6,9	12,3	5,1	7,3	0,6	3,6
- De barco	1,7	6,0	0,1	0,1	0,0	0,0
- De montaria	0,3	0,7	0,1	0,3	0,5	0,4
- Outro meio	0,8	0,4	1,1	1,1	0,2	0,4

**FONTE:** MEC/Inep e MDA/INCRA/PRONERA - PNERA.

**NOTA:** O respondente pode assinalar mais de uma categoria de resposta.

Cabe salientar que os educandos do campo, matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em Várzea-PB, migram pendularmente ou de modo permanente para o contexto educacional urbano, por meio de transporte terceirizado para dar seguimento ao seu processo formativo.

No que se refere organização da Educação, voltada para o sujeito camponês, as escolas do campo, particularmente as que disponibilizam o Ensino Fundamental, perfazem o número de 59%, e se estruturam a partir do sistema educacional em situação de multissérie. (BRASIL-MEC, 2005). Nesse seguimento, a sala de aula multisseriada é compreendida como “[...] lugar onde um único professor atua em várias séries e, são espaços localizados em pequenas comunidades rurais, afastadas da sede do município, apresentando infraestrutura precária e a população atendida não atinge uma demanda suficiente para formar turmas por série.” (HAGE, 2011, p. 99-100).

Mediante os dados apresentados pela PNERA, é possível identificar a predominância das escolas multisseriadas na região Norte, com 84,9% e na região Nordeste com 68,2%, ao tempo em que o Centro Oeste perfaz (60,5%), o Sudeste (57,2) e o Sul (45,6) que detêm do menor número de escolas com classes multisseriadas.

Nos é oportuno afirmar que a partir dos dados coletados no estudo de campo, o município de Várzea-PB, rompe com a noção de infraestrutura precária em seus espaços educativos no campo, ao passo em que a gestão educacional buscar equiparar as escolas com equipamentos e materiais pedagógicos de excelência, os quais subsidiam o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas do campo.

As escolas do campo no município de Várzea-PB organizam o seu processo de ensino e aprendizagem a partir da Multissérie e Multietapa. Esse modelo organizacional é definido pelo Gestor 2, como um contexto complexo, no qual um/a único/a docente é responsável pelo desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem em distintos anos e modalidades de ensino. Assim, pontua:

Turmas multietapas são aquelas turmas em que um único professor leciona Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Aí ele pega uma turma com multietapa onde ele vai atender Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e a gente tem as turmas que são multisseriadas tem o professor que atende a Educação Infantil, mas ele atende Pré I e Pré II. A gente tem o professor que atende Ensino Fundamental I, mas vai atender segundo, terceiro, quarto e quinto Anos. Aí as turmas são multisseriadas, apesar de ser uma única etapa Ensino Fundamental I, mas um único professor atende turmas variadas segundo, terceiro, quarto e quinto anos dentro de uma mesma sala de aula, então no trabalho com as turmas multisseriadas, elas são bem complexas! (Gestor 2, 2022).

A organização escolar campesina no município de Várzea-PB revela a ausência de creches e pré-escolas no espaço camponês, o que faz com que haja uma sobrecarga no desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que, aponta a necessidade de as instituições escolares adaptarem os seus currículos para atender as demandas relacionadas ao desenvolvimento educacional das crianças matriculadas na modalidade da Educação Infantil. Igualmente, há a não assistência das mães, pais ou responsáveis dos educandos em situação de creches, as quais necessitam desenvolver as atividades do lote da família e necessidade de produção e reprodução familiar. Assim, formam-se turmas com educandos distintos, com idades diferenciadas e discrepantes em relação ao modelo educacional adotado no Brasil que convencionou uma compatibilidade entre idade e série.

Nos é oportuno destacar que os fatores mencionados, contribuem para o desenvolvimento da ideia de Multietapa, entendida como modelo educacional para atender as demandas dos educandos matriculados na modalidade de Educação Infantil, no âmbito da sala de aula multisseriada na escola do campo. É interessante frisar que houve dificuldade em teorizar a Multietapa, dado o fato da escassez de pesquisas referente a esta, a qual fundamenta-se a partir de políticas orgânicas municipais para sanar e subsidiar a correção de fluxos do processo de ensino e aprendizagem das crianças camponesas, em idade de 0 a 5 anos, entre creche e pré-escola, dada a inexistência de instituições específicas no campo para atender estas demandas educativas e a impossibilidade de deslocamentos deste contingente educacional, para o espaço educativo urbano, o qual dispõe de instituições exclusivas para atender os educandos da Educação Infantil. Desse modo, o município contribui com a ideia do campo como espaço secundário e desvalorizado, ao tempo em que se fragmenta a construção da infância camponesa.

Optou-se por atribuir ênfase nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, em específico, o Gestor 2, para que fosse possível se ter uma compreensão acerca das características que regem a implementação da modalidade Multietapa, na Educação em situação de multissérie no território camponês em Várzea-PB.

No que se refere aos fatores que impulsionam a existência de turmas multisseriadas em escolas do campo, a PNERA, destaca que o baixo número de educandos e professores, bem como a estruturação do espaço físico, os quais dificultam a organização do contexto pedagógico, conforme dados apresentados sequencialmente:



**Quadro 8** - Existência de turmas multisseriadas no Ensino Fundamental (%) – Brasil e grandes regiões – 2004

DISCRIMINAÇÃO	GERAL (Ne= 7.508)	REGIÃO				
		NORTE (Ne= 2.318)	NORDESTE (Ne= 3.541)	CENTRO- OESTE (Ne= 762)	SUL (Ne= 513)	SUDESTE (Ne= 374)
Escola tem turmas multisseriadas	70,5	84,9	68,2	60,5	45,6	57,2
<b>Quantidade de turmas</b>	(Ne= 5.292)	(Ne= 1.967)	(Ne= 2.416)	(Ne= 461)	(Ne= 234)	(Ne= 214)
- 1 turma	52,0	59,7	46,6	52,9	41,9	50,5
- 2 turmas	36,3	30,1	42,0	28,4	38,9	42,5
- 3 ou mais turmas	11,4	9,9	11,0	18,0	19,2	6,5
- Não respondeu	0,4	0,3	0,4	0,7	0,0	0,5
- Quantidade de alunos	169.313	58.888	88.124	11.810	5.106	5.385

**Fonte:** MEC/Inep e MDA/INCRA/PRONERA - PNERA.

No município de Várzea-PB, a partir do estudo de campo, foi possível identificar que o território camponês, detém de apenas 4 (quatro) escolas ativas, que formam apenas 4 (quatro) turmas multisseriadas e de multietapa. Mediante os dados emitidos pela pesquisa realizada pelo PNERA (Pesquisa Nacional da Reforma Agrária), podemos compreender as configurações da existência das turmas multisseriadas no ensino fundamental e as razões para o seu desenvolvimento no espaço camponês, conforme é apresentado no Quadro a seguir:

**Quadro 9** - Razão da existência de turmas multisseriadas (%) – Brasil e grandes regiões – 2004

RAZÕES	GERAL (Ne= 5.292)	REGIÃO				
		NORTE (Ne= 1.967)	NORDESTE (Ne= 2.416)	CENTRO- OESTE (Ne= 461)	SUL (Ne= 234)	SUDESTE (Ne= 214)
- Há poucos alunos em cada série ou ciclo	81,4	81,1	81,6	81,0	77,5	87,1
- Falta(m) professor(es) para atender todos os alunos	20,9	20,7	21,0	25,1	25,5	8,6
- Falta(m) sala(s) / espaço(s) para distribuir os alunos em série ou ciclos	31,8	31,0	35,0	27,5	27,7	18,7
- Opção pedagógica de a escola organizar classes heterogêneas	7,9	9,2	7,4	7,2	8,2	2,9
- Não respondeu	5,2	5,7	5,6	3,9	1,3	2,3

**Fonte:** MEC/Inep e MDA/INCRA/PRONERA - PNERA.

**NOTA:** O respondente pode assinalar mais de uma categoria de resposta.

Nesse seguimento, identificamos que as razões para a implementação das modalidades multissérie e multietapa nas escolas do campo no município de Várzea-PB, corroboram com as perspectivas nacionais, em específico, quando retratam a existência de um número abaixo do indicado pelo MEC, na organização e estruturação do sistema educacional brasileiro. Assim, Gestor 2, pontua:

Às vezes fica um ou dois alunos por ano na escola. E as escolas tem um número pequeno de alunos, não passa de vinte juntando do pré-I ao quinto ano. São poucas famílias que moram no campo, aí a gente percebe que esse número de crianças tá cada vez mais diminuindo. A gente já teve escolas que já teve vinte e hoje tá com treze alunos e vai sair aluno pra rua, uns três ou quatro e a gente não tem previsão e nem perspectiva de aluno novo, a não ser que alguém vá morar na comunidade. Mas de lá da comunidade não tem, então a gente tá assim observando que esse número de aluno tá diminuindo. (Gestor 2, 2022).

No que se refere à quantidade de salas de aula, a pesquisa PNERA, revela que no Brasil, 48,3% das escolas possuem apenas uma sala de aula, 22,8%, dispõem de duas salas de aula, 7,5% de três classes, 7,6% de quatro salas e 13,8% cinco ou mais. Os contrastes observados, se diferenciam entre as grandes regiões do Brasil, conforme quadro a seguir:

**Quadro 10** - Caracterização das escolas segundo a quantidade de salas de aula (%) - brasil e grandes regiões – 2004

QUANTIDADE	GERAL (Ne= 8.489)	REGIÃO				
		NORTE (Ne= 2.343)	NORDESTE (Ne= 4.156)	CENTRO- OESTE (Ne= 912)	SUL (Ne= 610)	SUDESTE (Ne= 468)
- Uma	48,3	64,1	44,5	43,1	36,9	27,8
- Duas	22,8	16,9	29,1	14,7	13,8	23,9
- Três	7,5	5,4	9,2	4,1	8,2	8,3
- Quatro	7,6	5,6	7,7	9,2	10,7	10,0
- Cinco ou mais	13,8	8,1	9,5	28,9	30,5	29,9

FONTE: MEC/Inep e MDA/INCRA/PRONERA - PNERA.

Os dados supramencionados, tornam possível a compreensão de que a ausência do Estado, no que se refere a estruturação das escolas do campo, impacta significativamente o

desenvolvimento da oferta e qualidade da Educação, voltada para o sujeito camponês, ao tempo em que contribui para o fortalecimento das idealizações do campo como espaço secundário, precário, subalterno e marginalizado, no que concerne à realidade expressa nas escolas situadas no perímetro urbano, as quais dispõem de maiores recursos e equipamentos (BRASIL-MEC, 2005).

No que se refere a organização da estrutura física das escolas do campo no município de Várzea-PB, a pesquisa de campo tornou possível identificar que as mesmas rompem com a precariedade de escolas camponesas, em relação ao Brasil e em grandes regiões. Então, dispõem de 2 (duas) Salas de aula, 1 (uma) Cantina sem refeitório, 1 (uma) Despensa para mantimentos, 1 (um) Pátio, 2 (dois) Banheiros, sendo um feminino e outro masculino, 1 (um) Laboratório de Informática. Nesse seguimento a PNERA, destaca a caracterização dos recursos disponíveis e suas condições de uso.

**Quadro 11** - Caracterização das escolas segundo os equipamentos existentes e suas condições de uso (%) - Brasil – 2004

MATERIAL (Ne= 8.679)	NÃO TEM	TEM	
		EM CONDIÇÕES	QUEBRADO
- Fogão	25,0	72,1	2,9
- Mimeógrafo	47,3	47,1	5,8
- Geladeira	73,4	25,9	0,7
- Bebedouro de água	75,8	22,2	2,1
- Equipamentos para práticas esportivas	77,6	21,4	1,1
- Aparelhos de televisão	77,3	20,9	1,8
- Aparelho de som	78,8	19,4	1,8
- Ventilador	80,2	18,4	1,7
- Vídeo cassete ou DVD	81,0	16,6	2,4
- Discos, fitas	86,0	14,0	0,1
- Antena parabólica	83,9	12,6	3,5
- Instrumentos agrícolas	91,3	8,6	0,2
- Máquina fotográfica	91,5	7,5	1,0
- Retroprojektor	94,3	5,5	0,3
- Instrumentos musicais	96,5	3,1	0,5
- Copiadora	97,6	2,0	0,4
- Ar condicionado	98,4	1,6	-
- Filmadora	99,1	0,8	0,1
- Aquecedor	99,4	0,6	-

**FONTE:** MEC/Inep e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA, 2004.

**NOTA:** O respondente pode assinalar mais de uma categoria de resposta.

Com relação a caracterização das escolas do campo em Várzea-PB, identificamos a preocupação por parte da gestão educacional em adquirir materiais e instrumentos que ampliem

a estrutura física e pedagógica das escolas que auxiliem no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o estudo revela que o município rompe, de modo satisfatório com a precariedade das escolas do Campo no Brasil e em grandes regiões.

Em relação ao quadro de funcionários a PNERA (BRASIL, 2004), mostra que o número de educadores e educadoras dentro da sala de aula camponesa no Brasil é de 100%, o pessoal operacional responsável pela limpeza, zeladoria e cozinha, a pesquisa mostra que as instituições detêm de 67% de funcionários, com destaque para a gestão escolar, a qual apresenta o percentual de apenas 39,8% de profissionais para os cargos de diretor, secretário e inspetor.

Ao que concerne o grau de escolaridade docente para a atuação nas escolas do campo o Ministério da Educação (MEC), descreve que 3,4% dos/as docentes que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possuem formação e/ou grau de escolaridade até o Fundamental, 75% até o Ensino Médio e apenas 21,6% o nível superior completo. Já os que lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, apenas 0,2% possui escolaridade até o Fundamental, 46% o Ensino médio completo e 53,1% o Superior completo. Para a atuação na modalidade de Ensino Médio, o MEC, revela que 11,3% possui o grau de escolaridade até o Ensino Médio e 88,7% o nível Superior (BRASIL-MEC, 2005).

No Estado da Paraíba, lecionam no Ensino Fundamental 29.323 professores, distribuídos em 14.347 nos Anos Iniciais e 16.648 nos Anos Finais do Ensino Fundamental. De acordo com percentual de educadores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 77,3%, possuem formação em nível Superior completo, 70,6% em Licenciaturas, 6,7% com Bacharelado e 16,1% com Ensino Médio Normal ou Magistério e apenas 6,6% com formação em Nível Médio. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 91,0% dos educadores que atuam nesta modalidade de ensino possuem o nível Superior completo, 85,4% possuem Licenciatura. Já referente ao Ensino Médio, 11.056 docentes atuam nesta modalidade no ano de 2020. A partir deste quantitativo identificou-se que 96,7% possui nível Superior completo, 85,8% Licenciatura e apenas 10,9% Bacharelado.

No que se refere ao município de Várzea-PB, as escolas do campo dispõem de uma auxiliar de serviços gerais, uma cozinheira e merendeira, uma docente para cada escola, um gestor, que também exerce funções enquanto supervisor, com exclusividade para tratar as demandas das escolas do campo. Assim, constata-se que os funcionários das escolas acabam assumindo outras demandas não remuneradas no seio das instituições em que estão vinculados, o que dificulta a execução dos trabalhos de maneira satisfatória. No que se refere aos sujeitos da pesquisa, no quadro a seguir apresentamos a identificação da sua formação e tempo de atuação.

**Quadro 12** - Identificação da formação e tempo de atuação dos sujeitos da pesquisa

<b>Formação em nível superior</b>	<b>Formação em nível superior pós-graduação</b>	<b>Tempo de atuação docente</b>	<b>Tempo de atuação docente na sala de aula Multisseriada e Multietapa e situação funcional</b>
Letras-Português	Linguística, psicopedagogia institucional, Clínica, Gestão da educação pública, Fundamentos da Educação e Interdisciplinaridade e políticas de formação docente.	39 anos	22 anos/ cargo de confiança.
Pedagogia	Psicopedagogia institucional e Coordenação pedagógica.	24 anos	20 anos/efetivo
Pedagogia	Educação inclusiva	24 anos	24 anos/efetivo
Pedagogia	Educação inclusiva	24 anos	24 anos/efetivo
Pedagogia	Não possui	16 anos	16 anos/efetivo
Letras-Português e Pedagogia	Não possui	20 anos	20 anos/efetivo

**Fonte:** Elaborado a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

A partir dos dados informados no quadro 11, identificamos que apenas o Gestor 1, possui formação em Letras-Português e Docente 3 e 4 não possuem pós-graduação, fatores que não impedem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de modo significativo. Em relação ao tempo de atuação apenas a Docente 3, perfaz o percentual de 16 anos, ao tempo que as demais docentes detêm de 20 e 24 anos, respectivamente. Em relação a oferta de capacitação e formação docente a PNERA, apresenta os seguintes dados:

**Quadro 13 - Oferta de capacitação/formação dos professores (%) – Brasil e grandes regiões – 2004**

DISCRIMINAÇÃO	GERAL (Ne=8.670)	REGIÃO				
		NORTE (Ne=2.144)	NORDESTE (Ne=4.226)	CENTRO- OESTE (Ne= 936)	SUL (Ne= 622)	SUDESTE (Ne= 476)
Atividade para formação, treinamento, capacitação ou aperfeiçoamento de professores na escola nos últimos 12 meses.						
- Escola promoveu	65,9	58,1	64,9	77,4	81,0	72,1
- Escola não promoveu	34,1	41,9	35,1	22,6	19,0	27,9
Professor da escola iniciou, freqüenta ou concluiu nos últimos 12 meses curso de elevação de escolaridade.	(Ne= 8.654)	(Ne= 2.407)	(Ne= 4.218)	(Ne= 935)	(Ne= 620)	(Ne= 474)
- Escola não possui	52,0	62,2	53,9	41,6	29,7	33,8
- Escola possui	48,0	37,8	46,1	58,4	70,3	66,2
Modalidade do curso de elevação de escolaridade que o professor iniciou, freqüenta ou concluiu.	(Ne= 4.106)	(Ne= 894)	(Ne= 1.924)	(Ne= 542)	(Ne= 434)	(Ne= 312)
- Presencial	53,3	44,3	58,5	45,9	57,6	54,2
- Semi presencial / presença flexível (combina meios presenciais e à distância)	48,7	53,4	42,8	58,7	49,3	54,2
- Outra modalidade	2,7	7,2	1,5	1,3	1,2	1,3

FONTE: MEC/Inep e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA, 2004.

Diante dos dados é possível identificar que no Brasil 34,1% das escolas do campo não disponibilizaram capacitações docentes e 52% não possuem projetos e programas institucionais para a promoção e aperfeiçoamento docente, rompendo assim, com os paradigmas e as premissas dos movimentos sociais que lutam para ocupar um lugar no que tange as políticas de formação docente. Já o Estado da Paraíba apresenta um aumento relevante entre os anos de 2016 e 2020 no que se refere a formação continuada docente saindo de 35,7% para 45,4%, respectivamente.

Nessa direção, cabe indagar: Em Várzea como se dá o processo da formação continuada? O que se discute na formação continuada? Se aproxima ou se distancia da proposta da Política da Educação do Campo? No que se refere a esses questionamentos, constatou-se que o município de Várzea-PB realiza formação continuada docente de maneira generalizada, tanto para os docentes do campo, como para os educadores das escolas situadas no perímetro urbano ao mesmo tempo fazendo com que não se tenha uma discussão específica para tratar a Educação do Campo, a partir da sua política, seus princípios e os movimentos que caracterizam a luta pela terra e pela a universalização da Educação nos territórios camponeses, de modo a não contemplarem as particularidades e peculiaridades das populações do campo, na

estruturação dos projetos de escola, currículo e avaliação. Nessa direção, Gestor 2, complementa “Geralmente o que a secretaria trabalha, ela trabalha no geral.” (Gestor 2, 2022). Mediante essa perspectiva, salienta-se que essas e outras questões relacionadas a formação continuada docente no município de Várzea-PB, serão tratadas em profundidade na seção 5, deste trabalho monográfico.

A pesquisa realizada pela PNERA (BRASIL, 2004) também destaca as fragmentações do conhecimento docente em relação às Diretrizes Operacionais para o Campo e a sua utilização no contexto escolar, bem como mostra as contradições, no que se refere ao desenvolvimento da práxis pedagógica e a realidade da escola e do sujeito camponês.

**Quadro 14** - Diretrizes operacionais para a educação básica do campo (%) – Brasil e grandes regiões – 2004

DISCRIMINAÇÃO	GERAL (Ne=7.508)	REGIÃO				
		NORTE (Ne=2.318)	NORDESTE (Ne=3.541)	CENTRO- OESTE (Ne= 762)	SUL (Ne= 513)	SUDESTE (Ne= 374)
- Já leu as Diretrizes Operacionais	18,2	17,9	14,2	25,2	35,9	20,4
- Diretrizes são utilizadas em parte na organização do ensino na escola	71,2	72,3	73,0	68,1	71,1	61,8
- Diretrizes são totalmente utilizadas na organização do ensino na escola	15,6	17,3	14,4	12,6	15,6	22,4
- Diretrizes não são utilizadas	13,2	10,5	12,6	19,4	13,3	15,8
- Conhece de ouvir falar	23,1	22,6	22,9	20,8	28,3	26,3
- Não conhece	58,6	59,5	62,9	54,0	35,7	53,4

**FONTE:** MEC/Inep e MDA/INCRA/PRONERA - PNERA.

No que se refere as diretrizes operacionais para a estruturação da Educação Básica do campo no município de Várzea-PB, identificamos que não se tem uma preocupação por parte da gestão educacional em disponibilizar formações continuadas docentes para operacionalização das diretrizes no contexto escolar camponês, a partir da Política Nacional de Educação do Campo e seus Princípios.

A PNERA, ainda pontua as taxas e índices estatísticos referentes à quantidade de escolas que realizam a readequação do calendário e do currículo escolar mediante as especificidades e particularidades do sujeito camponês. Assim, mostra que no Brasil, 4,2% das escolas do campo ajustam totalmente o calendário e o currículo, 10,2% ajusta parcialmente e 85,6 não ajusta. Mediante as variações regionais, na região Norte 4,0% das escolas ajustam, 11,4%, ajustam parcialmente e 84,6 não adequa. Na região Nordeste apenas 3,8% ajustam, 10% ajustam

parcialmente e 86,3% não ajustam. No Centro-Oeste, 3,4 ajustam, 9,1% ajustam parcialmente e 87,5% não adequam. No Sul, 7,4% adequa, 7,1% adequa parcialmente e 85,5% não adequa. No Sudeste 6,5% ajusta, 13,1% ajusta parcialmente e 80,4% não ajusta.

Em relação a adaptação do calendário escolar as particularidades e peculiaridades da vida no campo, identificamos a escassez de dados e índices estatísticos que desvelem o quantitativo de escolas camponesas do Estado da Paraíba que ajustam totalmente o calendário escolar, ou parcialmente e/ou não ajusta. No entanto, o Estado em suas diretrizes operacionais institui:

Considerar na elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP: os princípios da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro e outras realidades territoriais; a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade e a estruturação do ano letivo, independente do ano civil; a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (PARAÍBA, 2020, p. 66).

Embora o Estado reconheça a necessidade de uma readequação do calendário escolar, a partir das particularidades da população campesina nas escolas do campo, não há indícios que comprovem o cumprimento destas diretrizes. Com relação ao município de Várzea-PB, também não foram encontrados dados que indiquem a readequação do calendário escolar das escolas do campo, a partir dos modos de vida, de produção e reprodução camponês. Embora o município em sua lei orgânica nº 006 de 2015 em seu Art. 7º, inciso 4º institua que: “O Sistema municipal de Ensino deverá considerar as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas, quilombolas e ciganas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural.” (VÁRZEA, 2015, p. 3). Não identificamos que haja o cumprimento desta Lei orgânica na organização do calendário escolar camponês no município de Várzea-PB, mas que a gestão educacional realiza cruzamentos entre os planejamentos da Educação urbana, de modo a fortalecer a sua hegemonia, em detrimento da viabilidade e desenvolvimento da Educação voltada para o campo.

Os dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), PNERA, INEP e IDEME revelam o reconhecimento dos processos de negação da identidade e do território dos sujeitos do campo, ao tempo em que se desconsidera os seus aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e educacionais. Desse modo, os dados aqui apresentados nos conduzem ao entendimento de que a Educação do Campo no Brasil e em grandes regiões, no Estado da Paraíba e em Várzea-PB, tem muitos desafios a serem superados, bem como reafirmam e



reassignificam as necessárias lutas travadas pelos movimentos sociais em prol dos direitos das populações camponesas, ao tempo em que reivindicam políticas que atuem em detrimento do desenvolvimento de uma Educação, capaz de considerar o sujeito e o território camponês em sua totalidade.

Desse modo, compreender esses dados nos é fundamental para que possamos perceber os avanços, retrocessos, rupturas, suas variáveis e seus efeitos na oferta e qualidade da educação para a trajetória educacional do sujeito camponês, bem como nos é importante para que possamos reconhecer a concepção de Educação do Campo no município de Várzea-PB.

Nesse sentido, é importante refletir sobre quem são os sujeitos do campo no município de Várzea-PB? Como o município tem se organizado para atender as demandas educacionais voltadas para este sujeito? E, qual o caráter político, pedagógico e ideológico da Avaliação educacional e como esta, tem influenciado o processo formativo e a construção da identidade dos sujeitos nas escolas do campo de Várzea-PB?

Compreender as inúmeras questões suscitadas neste estudo é importante por entendemos Avaliação Educacional enquanto fator indispensável para a prática educativa docente nas escolas do campo, ao tempo em que as práticas avaliativas se caracterizam como elemento determinante dos processos de inclusão e exclusão dos sujeitos do campo em seus contextos e territórios educacionais. Na seção seguinte, apresentamos a organização política-administrativa e os aspectos educacionais do município de Várzea-PB.

### **3.2 A Educação escolar do campo no município de Várzea-PB: organização política-administrativa municipal e aspectos educacionais**

O município de Várzea-PB, campo de estudo deste trabalho monográfico, está localizado a (279, 6 km) da cidade de João Pessoa-PB, capital do Estado da Paraíba, sendo um dos municípios menos populosos no interior do Estado, com uma densidade demográfica 13,15 hab/km<sup>2</sup>. O município também é conhecido pelos altos índices de aprovação e excelência educacional, perfazendo no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o ano de 2019 a média de 6,6 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 5,5 para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Apesar do município, em seu perímetro urbano, representar um maior número populacional, geograficamente possui um território menor do que as comunidades pesquisadas neste estudo, porém é nela que estão concentradas as principais atividades econômicas, sociais, culturais, de saúde, bem como as principais atividades educacionais de formação continuada

docente e organização do trabalho pedagógico, com vistas ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das escolas urbanas e das instituições educacionais do campo.

De acordo com os dados populacionais disponibilizados pelo IBGE, para nós é importante salientar quem são as populações do Campo. Neste sentido, e em diálogo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, as populações do campo podem ser caracterizadas como:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL, 2010).

Mediante essa perspectiva, e em consonância com os dados disponibilizados pelo IBGE para o ano de 2020, tornou-se possível identificar as características da produção e o desenvolvimento da economia local, tendo em vista a organização de seus modos de vida e sobrevivência dessas populações, a partir do trabalho no campo no município de Várzea-PB. Nesta direção, identificamos que esta população possui como principal atividade e fonte de renda para a manutenção familiar, a agricultura e a pecuária a partir do plantio do milho, feijão e batata doce (IBGE, 2020).

No que diz respeito à Educação Básica, a pesquisa de campo possibilitou a compreensão histórica e pedagógica a partir da identificação dos locais que se caracterizavam como espaços educativos no campo, nos quais se desenvolviam os processos de ensino e aprendizagem do sujeito camponês. No quadro a seguir, apresentamos a descrição das escolas do campo no município de Várzea-PB.

**Quadro 15 - Demonstração da história da educação e trajetória da criação das escolas do campo do município de Várzea-PB**

<b>Quantidade</b>	<b>Comunidade</b>	<b>Nomenclatura das escolas</b>	<b>Ativa</b>	<b>Desativada</b>	<b>Casas que funcionaram como escolas</b>
01	Cachoeira	E.M.E.I.F Anastácio Dantas da Nóbrega		X	
02	Pitombeira	Escola Antiga da Pitombeira /Escola Estadual		X	
03	Navios	Escola de Navios		X	
04	Viola	E.M.E.I.F José Inácio de Moraes	X		
05	Quixaba	E.M.E.I.F Francisco Pergentino		X	
06	Cacimbinha	Escola de Cacimbinha		X	
07	Pedra D'água	E.M.E.I.F Antônio Serafim		X	
08	Pedra D'água	Escola Isolada Pedra D'água			X
09	Riacho da Cozinha	Escola de Toinho Medeiros		X	
10	Ipueiras Fundas	Escola Ministro Tarso Dutra		X	
11	Ipueiras Fundas	E.M.E.I.F Antônio Ananias de Araújo	X		
12	Serrote Preto	E.M.E.I.F Manoel Baciano		X	

13	Alemanha	E.M.E.I.F de Alemanha			X
14	Poço de Lajes	Escola de Poço de Lajes			X
15	Caiçaras	E.M.E.I.F Cristina Elizeu (Sede antiga/nova)	X		
16	Caiçaras	Escola Pedro Amâncio			X
17	Xique-Xique	Escola de Xique-Xique			X
18	Bom Sossego	E.M.E.I.F Manuel Genuíno de Araújo		X	
19	Poção	E.M.E.I.F Amaro Leopoldino da Costa		X	
20	Poção	E.M.do Poção – Residência de Janjão			X
21	Poção	E.M.do Poção – Residência de Amaro da Nóbrega Filho (Ninha Ramalho)			X
22	Cachoeirinha	Escola de Senhor Juca Carrasco			X
23	Santa Rita	Escola do Desterro		X	
24	Barro Branco	Escola de Barro Branco		X	
25	Riacho de Fora	Escola Municipal – Residência de Manoel			X

		Joventino Dantas (Neco de Jove)			
--	--	---------------------------------	--	--	--

**Fonte:** Elaborado a partir de dados encontrados no estudo de Campo, 2022.

Mediante o acervo fotográfico coletado na pesquisa de campo é possível identificar a contextualização histórica, as condições de acesso e infraestrutura dos ambientes onde se ocorria o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem no campo, de modo informal, ao tempo em que nos conduzem a reflexão acerca da secundarização do espaço camponês, do êxodo rural, das casas e antigas fazendas fechadas no município de Várzea-PB.

**Figura 15** - Antiga escola João Jorge de Araújo (Desativada)



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

A imagem apresenta a residência de João Jorge de Araújo, antiga Escola, atualmente desativada, em sua história possuía o nome de Ministro Ney Braga, uma escola multisseriada, tendo como primeira educadora a professora Maria das Graças Souza, que atuou no antigo espaço doméstico destinado a Educação entre agosto de 1982 a dezembro de 1988. No local várias educadoras chegaram a lecionar, sem formação em nível superior. A última docente foi a professora Maria Efigênio de Souza, contratada pela Prefeitura, era considerada uma professora primária, cujo a formação era igual ao atual nono ano dos dias de hoje. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

**Figura 16** - Casa da Tamarina que era destinada a Educação na comunidade Cacimbinha



**Fonte:** Arquivo Pessoal- Foto Autorizada, 2022.

Conhecida como casa da Tamarina, também funcionou como residência com sala destinada ao espaço da Educação, tendo o processo de ensino e aprendizagem em situação de multissérie e como professora a Dona Isabel. A casa está situada na comunidade Cacimbinha no município de Várzea-PB.

**Figura 17** - Casa de Judinha de Chico Medeiros que era destinada a Educação- comunidade Cacimbinha



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

A imagem acima, se configura como a casa de Judinha de Chico Medeiros, que era destinada a Educação, na comunidade Cacimbinha no município de Várzea-PB, na qual a professora responsável era Dona Isabel, que assumia uma sala de aula heterogênea e desenvolvia o processo de ensino e aprendizagem, pautado na organização multisseriada.

**Figura 18** - Residência da professora Antônia Cristina que era destinada a Educação (Xique-Xique)



**Fonte:** Arquivo Pessoal- Foto Autorizada, 2022.

A Figura 18 mostra a casa caracterizada como a residência da professora Antônia Cristina, destinada a Educação, possuía uma sala de aula com o processo de ensino e aprendizagem em situação de multissérie. A casa fica localizada na comunidade Xique-Xique, no município de Várzea-PB.

**Figura 19** - Residência do Senhor Barão que era destinada a Educação



**Fonte:** Arquivo Pessoal- Foto Autorizada, 2022.

Na Figura 19 é apresentada a residência destinada a Educação, tendo como proprietário o senhor conhecido como Barrão, com sala de aula heterogênea, tendo o processo de ensino e aprendizagem organizado pela multisseriação, a professora responsável era a senhora Luzia Evaristo. A residência fica situada na comunidade Caiçaras, no município de Várzea-PB.



**Figura 20** - Residência do Senhor Serafim Rocha que era destinada a Educação



**Fonte:** Arquivo Pessoal- Foto Autorizada, 2022.

Na Figura 20, a residência do senhor Serafim Rocha, espaço destinado ao desenvolvimento dos processos educacionais, possuindo uma sala de aula com a organização do ensino e aprendizagem pautados na multisseriação. A residência está situada na comunidade Pedra D'água, no município de Várzea-PB.

**Figura 21** - Residência do senhor Pedro Amâncio que era destinada a Educação



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

Na Figura 21, está a Residência do senhor Pedro Amâncio que era destinada a Educação, possui uma sala de aula com o processo de ensino e aprendizagem organizado na multisseriação. A casa também fica localizada na comunidade Pedra D'água, no município de Várzea-PB.

**Figura 22** - Residência de Dona Izaura de Djalma



**Fonte:** Arquivo Pessoal- Foto Autorizada, 2022.

A Figura 22, apresenta a residência de Dona Izaura de Djalma, casa destinada a Educação, com sala de aula e processo de ensino e aprendizagem desenvolvido a partir da multisseriação.

**Figura 23** - Casa de Manoel Evaristo, destinada a Educação



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

Na figura 23, está a casa de seu Manuel Evaristo, era um espaço destinado a Educação em situação de multissérie, tendo como professoras responsáveis Dona Terezinha da comunidade Alemanha e Dona Maria Nilza de Medeiros. A residência fica localizada na comunidade Caiçaras no município de Várzea-PB.

**Figura 24** - Escola na Comunidade Riacho de Fora – Residência de Manoel Joventino Dantas (Neco de Jove) (Desativada)



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Fotos Autorizadas – 2022.

**Figura 25** - Escola na Comunidade Riacho de Fora – Residência de Manoel Joventino Dantas (Neco de Jove) (Desativada)



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Fotos Autorizadas – 2022.

Nesta residência, em ruínas, observou-se a presença na sala de estar de um pequeno quadro-de-giz em alvenaria construído na parede com tamanho aproximado de 0,90 cm de largura por 0,70 cm de altura. Registra-se que estudavam muitas crianças das comunidades circunvizinhas e que a gratificação das professoras que atuaram neste espaço era paga pelo proprietário da residência que semestralmente vendia um animal bovino e as gratificava. Igualmente, que não existia merenda escolar e que a sua esposa, Dona Anita Dantas, cedia

pequenos lanches para as crianças retirados da própria alimentação da família. Como registro de professoras, destacam-se o nome de Maria Ivany Dantas, Irene Alice Dantas, Mariquinha, dentre outras.

**Figura 26** - Casa grande da Fazenda Porção



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada – 2022.

A Figura 26, a casa grande da Fazenda Porção, era destinada a Educação, estando situada na comunidade Porção no município de Várzea-PB, na qual a professora responsável era Chiquinha de Mena, que assumia uma sala de aula heterogênea e desenvolvia o processo de ensino e aprendizagem, pautado na organização multisseriada.

**Figura 27** - Residência de Janjão, comunidade Poção



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada – 2022.

A Figura 27, a residência de Janjão, era destinada a Educação, estando situada na comunidade Porção no município de Várzea-PB, na qual as professoras responsáveis eram dona Irene Alice Dantas e dona Arlinda Anita Dantas, as quais assumiam uma sala de aula heterogênea e desenvolvia o processo de ensino e aprendizagem, pautado na organização multisseriada.

**Figura 28** - Residência de Amaro da Nóbrega Filho e Maria Ivani, comunidade Poção



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada – 2022.

A Figura 28, a residência do senhor Amaro da Nóbrega Filho e Maria Ivani, era destinada a Educação, situada na comunidade Porção no município de Várzea-PB, na qual as professoras responsáveis eram dona Irene Alice Dantas e dona Arlinda Anita Dantas, as quais assumiam uma sala de aula heterogênea e desenvolvia o processo de ensino e aprendizagem, pautado na organização multisseriada.

A Educação no território camponês no município de Várzea-PB, embora tenha as raízes históricas fincadas no processo de ensino e aprendizagem pautado na multisseriação e desenvolvido em espaços domésticos e informais de ensin de moradores e egressos das comunidades antemencionadas, o estudo de campo conduziu o contato com distintas experiências, as quais descrevem que embora as condições de ensino fossem precárias na época, bem como houvesse o antagonismo Estatal e municipal frente o desenvolvimento da Educação, voltada para o povo camponês, era possível haver uma aprendizagem significativa a partir da realidade vivenciada pelos educandos no espaço camponês, em que estavam inseridos. “Saímos da escola, os alunos pediam pra subir a serra, e eu subia com toda a força do mundo. Quando chegava lá, mil perguntas, né? Toda a observação do espaço, o reconhecimento, o sítio de fulana, a casa de fulana, o açude de fulana, a casa de tia” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

A narrativa aqui exposta, sugere a reflexão acerca do conceito de território e as suas possibilidades produção espaço-temporal, a partir das leituras de mundo na construção das relações socio territoriais, culturais e educativas, as quais contribuem para o estabelecimento da construção identitária territorial e dos sujeitos no campo. Neste sentido, Santos (1998, p. 16) pontua:

O território, hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede. São, todavia, os mesmos lugares que formam redes e que formam espaço banal. São os mesmos lugares, os mesmos pontos, mas contendo simultaneamente funcionalizações diferentes, quiçá divergentes ou opostos.

Nesta direção, Santos (1998) propõe a compreensão de que a conceituação de território perpassa por atualizações e recortes que se inserem em uma perspectiva global que caracteriza o papel da ciência, da tecnologia e da informação, as quais reconfiguram os processos de conflitualidades e disputas territoriais, bem como os modos de produção e reprodução social. Assim,

É a partir desta realidade que encontramos no território, hoje, novos recortes, além da velha categoria de região; e isso é resultado da nova construção do espaço e do novo funcionamento do território, através daquilo que estou chamando de horizontalidades e verticalidades. As horizontalidades serão os domínios da contiguidade, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma comunidade territorial, enquanto as verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais. [...] (SANTOS, 1998, p. 16).

Neste sentido, o território camponês não pode ser visto como um lugar “um acontecer homólogo, um acontecer complementar e um acontecer hierárquico” (SANTOS, 1998, p. 16). Podendo ser compreendido como espaço heterogêneo e político do qual a partir da multiculturalidade e pluralidade de sujeitos, se constroem e se consolidam determinadas relações e interações sociais que estruturam cotidianamente mudanças e transformações em seus contextos.

Desse modo, Fernandes (s.d), sugere em seus escritos a possibilidade de se refletir criticamente sobre a diversidade e diferenças entre os sujeitos e territórios que estruturam o campo, a partir das suas particularidades e peculiaridades, tomando-os como referências por meio do que o autor denomina como tipologia de territórios, a qual se caracteriza por intermédio da leitura de mundo que se configura como elemento indispensável e responsável por subsidiar a estruturação da multiterritorialidade.

E esta leitura tem como estrutura a produção espacial e territorial por meio das relações sociais, promovidas pelas classes em permanente conflitualidade na disputa por modelos de desenvolvimento e de sociedade. Nesse modo de análise, a relação classe-território é indissociável. (Ib.id, s.d, p. 1).

Nesse seguimento, podemos relacionar esta discussão com a concepção freireana quando nos propõe a leitura de mundo como elemento indispensável para a compreensão das pluralidades dos sujeitos do campo, dos seus territórios e da sua diversidade cultural e social. Desse modo, Freire (1989, p. 13) destaque:

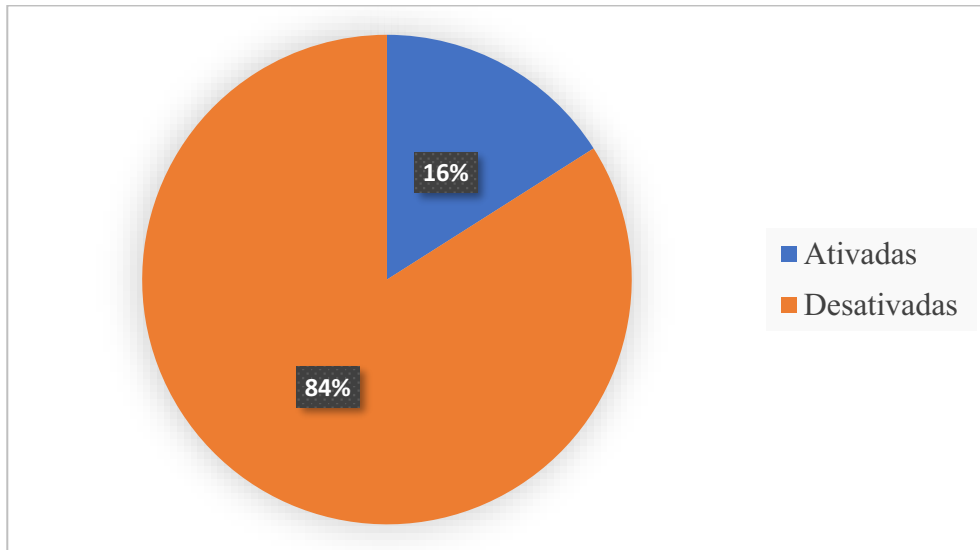
Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Logo, é oportuno perguntar: É possível realizar a avaliação educacional, por meio da leitura de mundo? Como realizar a leitura de mundo, por intermédio da prática avaliativa? Esse pode ser um desafio para se pensar em uma prática avaliativa que seja capaz de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem camponês.

Assim, Freire (1989) ainda postula que a leitura do mundo procede a leitura da palavra, ou seja, se caracteriza como um processo que envolve a compreensão crítica das dinâmicas da realidade social e cultural dos sujeitos em seus processos educativos e avaliativos, inseridos em uma perspectiva teórica-metodológica e dialógica que articula a diversidade camponesa e seus territórios, tendo em vista o desenvolvimento de uma prática avaliativa significativa.

No que diz respeito, aos dados apresentados a partir da pesquisa de campo tornou-se possível identificar que das 25 (vinte e cinco) instituições escolares do campo, apenas 4 (quatro) instituições que perfazem 16%, estão ativas, enquanto que 21 (vinte e uma) instituições que representam 84%, encontram-se desativadas conforme apresentamos no gráfico a seguir:

**Figura 29** - Percentual de escolas ativas e desativadas no campo em Várzea-PB



**Fonte:** Secretaria de Educação do município de Várzea-PB, 2022.

Conforme dados apresentados, é possível perceber que 84% das instituições escolares situadas no campo encontram-se desativadas, o que embora não seja objeto de nossa investigação, instigou-nos a indagar: por que houve a nucleação e fechamento dessas escolas, ou em espaços onde ocorreram salas de aulas em residências de camponeses, ou mesmo espaços onde se educou informalmente? Para onde os alunos dessas comunidades foram realocados? Quais as intencionalidades do poder público na abertura de escolas e os motivos do fechamento dessas escolas? Como se dava a educação em residências camponesas sem as condições de infraestrutura para atenção aos educandos e quais os motivos da ocorrência da educação na informalidade nesses espaços? Essas e tantas outras questões se constituem como elementos que suscitam novas pesquisas, os quais não nos cabe investigar neste trabalho, mas que abre potencialidades para novas pesquisas.

Sobre o processo de nucleação e fechamento das escolas camponesas, a partir do nosso estudo de campo e da coleta do acervo fotográfico, podemos compreender a secundarização do espaço camponês, ao tempo em que nos deparamos com a situação de descaso, abandono, ausência de manutenção dos prédios e a situação precária em que se encontram as instituições fechadas no município de Várzea-PB.



**Figura 30** - Escola Anastácio Dantas da Nóbrega, Comunidade Cachoeira (Desativada)



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

**Figura 31** - Escola Anastácio Dantas da Nóbrega, Comunidade Cachoeira (Desativada)



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

**Figura 32** - Escola Isolada de Pitombeira, primeira escola de Pitombeira



**Fonte:** Luzimar Silva, 2022.

**Figura 33** - Escola Isolada de Pitombeira, primeira escola de Pitombeira



**Fonte:** Luzimar Silva, 2022.

**Figura 34** - Escola Isolada de Pitombeira



**Fonte:** Imagens e texto: Luzimar Silva, 2022.

### ESCOLA ISOLADA DE PITOMBEIRA

Registro da antiga escola do Quilombo de Pitombeira no município de Várzea. Foi nesta escola que, juntamente com meus colegas aprendemos a ler e escrever com a professora Irene Alice Dantas (*in memoriam*). (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

**Figura 35** - Escola Francisco Pergentino de Araújo, da Fazenda Quixaba (Desativada)



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

**Figura 36** - Escola Francisco Pergentino de Araújo, da Fazenda Quixaba (Desativada)



**Fonte:** Arquivo Pessoal- Foto Autorizada, 2022.

**Figura 37** - Pré-Escolar Maria Olindina



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

**Figura 38** - Escola Manoel Genuíno de Araújo, Comunidade Bom Sossego (Desativada)



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

**Figura 39** - Escola Manoel Genuíno de Araújo, Comunidade Bom Sossego (Desativada)



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

**Figura 40** - Escola Manoel Genuíno de Araújo, Comunidade Bom Sossego (Desativada)



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

**Figura 41** - Sala de aula Multisseriada - Escola Manuel Genuíno de Araújo



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

**Figura 42** - Sala de aula Multisseriada - Escola Manuel Genuíno de Araújo



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

**Figura 43** - Sala de aula Multisseriada - Escola Manuel Genuíno de Araújo



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

**Figura 44** - Escola Manuel Baciano da Silva, Comunidade Serrotes Preto



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

**Figura 45** - Antigo prédio da Escola Cristina Eliseu de Medeiros



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

**Figura 46** - Escola Antônio Serafim, Comunidade Pedra D'água (Desativada)



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

**Figura 47** - EMEIF Amaro Leopoldino da Costa – Comunidade Poção (Desativada)



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada – 2022.

**Figura 48** - Escola no escritório da Quixaba



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

A partir do acervo fotográfico aqui exposto, conforme o gráfico 15, o qual demonstra o fechamento de 89% das instituições situadas em áreas camponesas no município de Várzea-PB, conduziu na identificação de um forte processo de negação do direito a educação a crianças, jovens e adultos do campo, os quais lidam cotidianamente com o descaso, a falta de investimentos, abandono dos prédios escolares, ao tempo em perpassam pelo negligenciamento no cuidado dos prédios públicos, assim como demonstra a exemplo do caso brasileiro, resultado das ações de promoção de educação urbanocêntrica e de tantas outras políticas públicas brasileiras que demonstraram a maior valorização da cidade em detrimento da desvalorização do campo e, da educação no/do campo. Consequentemente, têm-se retrocessos na universalização da Educação Básica nos espaços camponeses, bem como dos processos de construção identitária e das consequências no processo de sucessão familiar camponesa.

Assim, denota-se o desenvolvimento de políticas que instituem o fechamento e/ou nucleação dos prédios escolares, de modo a fortalecer a desterritorialização e desenraizamento do sujeito do campo. Desse modo, percebe-se a necessidade de os educandos migrarem para o contexto urbano. Nas imagens a seguir, estão as Escola Sandoval Rubens de Figueiredo e o prédio original da Escola Odilon de Figueiredo, ambas situadas no perímetro urbano e responsáveis por receber os educandos camponeses para dar seguimento ao seu processo formativo nas escolas situadas na sede do município de Várzea-PB.

**Figura 49** - Escola Sandoval Rubens de Figueiredo (Cidade) – em funcionamento



**Fonte:** Fotos e vidas de Várzea- <https://www.facebook.com/fotosevidasdevarzeapb/>



**Figura 50** - Prédio original da Escola Odilon de Figueiredo – em funcionamento



**Fonte:** Fotos e vidas de Várzea- <https://www.facebook.com/fotosevidasdevarzeapb/>

**Figura 51** - Prédio original da Escola Odilon de Figueiredo – em funcionamento



**Fonte:** Fotos e vidas de Várzea- <https://www.facebook.com/fotosevidasdevarzeapb/>

Na figura 52, está o prédio da Escola Cenecista Deolinda Araújo, a qual era destinada a receber os educandos camponeses, para dar seguimento ao seu percurso formativo, com especificidade para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Importante frisar que ao longo do tempo, o prédio escolar foi extinto, porém contribui com a compreensão histórica da construção e estruturação da Educação, no município de Várzea-PB.

**Figura 52** - Escola Cenecista Deolinda Araújo (Desativada)



**Fonte:** Fotos e vidas de Várzea- <https://www.facebook.com/fotosevidasdevarzeapb/>

A pesquisa de campo também possibilitou uma contribuição histórica para a reflexão acerca da organização dos sistemas públicos municipais, respectivamente o urbano e o camponês, ao tempo em que possibilitou ter acesso a um material valioso, que conduziu na compreensão de como se dava o deslocamento dos educandos camponeses para o perímetro urbano educacional, o qual ocorria por meio de transporte terceirizado.

**Figura 53** - Caminhão que levava os estudantes para estudar os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em Santa Luzia-PB



**Fonte:** Fotos e vidas de Várzea- <https://www.facebook.com/fotosevidasdevarzeapb/>

A partir dessa contextualização histórica e identificação dos dados que coadunam os processos de nucleação e fechamento das instituições escolares os colaboradores da pesquisa destacam que as escolas se encontravam em péssimas condições de funcionamento. Gestor 1,

complementa que o fechamento das escolas está diretamente relacionado ao baixo número de matrículas de educandos e afirma que o município prioriza as orientações e recomendações do Ministério da Educação (MEC), bem como descreve que os discentes que estão situados em comunidades que possuem escolas fechadas, dão continuidade ao seu processo formativo nas instituições escolares situadas na zona urbana. Assim, afirma que:

Quando tem o aluno que não tem a escola aberta, por que eu não posso funcionar com menos de doze alunos, na verdade é quinze, mais no meu município eu boto doze, sabe? É uma orientação do MEC, então é prejuízo para o município. Então são contratados transportes terceirizados para trazê-los por que não compensa pagar um professor, um auxiliar para botar para um aluno. Então nesse caso eu trago para a zona urbana. (Gestor 1, 2022).

Essa narrativa do Gestor 1, remete o contrassenso da realidade expressa no município de Várzea-PB, se considerarmos em especial os povos assentados da Reforma Agrária e os quilombolas o que não é diferente para as demais comunidades camponesas tradicionais, ao tempo em que compreendemos o antagonismo do Estado, frente o estabelecimento das Diretrizes Operacionais da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual instituí a garantia da Educação, enquanto dever do Estado para toda e qualquer população no território brasileiro e a Política Nacional da Educação do Campo que preconiza a promoção da educação partindo das realidades dos sujeitos do campo.

Segundo Rodrigues *et al.* (2017), é possível compreender o processo de nucleação, enquanto agente que institui o reordenamento escolar campesino, implicando no fechamento de suas escolas, bem como possibilitando a migração dos estudantes para o contexto educacional urbano, desvalorizando o espaço camponês, a sua cultura, os seus valores e conseqüentemente causando interferências na sua formação identitária, conduzindo-os ao que as autoras denominam de desenraizamento camponês de seu espaço de morada e de vida, ou em alguns casos promovendo a migração pendular inter e intramunicipal. Na prática as autoras mostram que esse processo de nucleação e fechamento das escolas ocorre da seguinte maneira:

[...], esse processo de nucleação corresponde à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento. A nucleação, na primeira fase do Ensino Fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. [...]. (RODRIGUES *et al.*, 2017, p. 709).

Importante destacar que a nucleação pode ocorrer em escolas do campo e também em escolas da cidade. De acordo com Gestor 1, ainda é possível compreender que o processo de nucleação ocorre para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas áreas circundantes as 4 (quatro) escolas em funcionamento, ao passo em que nessa mesma modalidade onde se encontram educandos matriculados ocorre o processo de nucleação em escolas urbanas, igualmente ocorre a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O número de instituições desativadas e a fala do Gestor 1, revelam a negação e, por vezes, o desconhecimento e a ausência do desenvolvimento dos princípios que regem a Política Nacional de Educação do Campo, bem como ausência do Estado e do município frente à garantia, acesso, permanência e o sucesso dos educandos no espaço escolar camponês. Igualmente, demonstra a necessidade de pesquisas que constatem a existência ou a ausência de movimentos e lutas camponesas pela educação em seus espaços de morada e de vida.

Compreender esses dados nos é fundamental para que possamos perceber os tipos de rupturas, suas variáveis e seus efeitos na oferta e qualidade da educação para a trajetória educacional do sujeito camponês, bem como nos é importante para que possamos reconhecer a concepção de Educação do Campo no município de Várzea-PB, assim como das políticas educacionais brasileiras nas quais se ampara o município em questão, trazendo à tona a visibilidade da existência de um processo de negação do espaço camponês, enquanto lugar de sociabilidade, identidade e construção de novas possibilidades de reprodução social, cultural e educacional, frente ao espaço urbano social e educacional hegemônico.

Contudo, dadas essas compreensões em torno da organização política e administrativa educacional do município de Várzea-PB e, conforme dados apresentados na Figura 29, acerca do percentual de escolas ativas e desativadas no município, ressaltamos que daremos ênfase aos 16%, que correspondem ao número de 4 (quatro) instituições escolares em funcionamento no espaço camponês, e na seção seguinte, descreveremos minimamente o perfil e contexto histórico que subsidiou a sua estruturação ao longo do tempo.

### **3.2.1 Perfil e histórico das escolas pesquisadas**

As perspectivas em torno da organização político-administrativa do município de Várzea-PB, foram fundamentais para que pudéssemos compreender como se dá a oferta e desenvolvimento da Educação ao sujeito camponês, bem como oportunizou o mapeamento das instituições em pesquisa. Dessa forma, iniciamos a pesquisa de campo com o intuito de observar

e conhecer, além de obter informações empírica e documental que conduzisse na descrição do perfil e contextualização histórica das escolas campo de estudo.

Previamente, havíamos estabelecido o critério de selecionar apenas escolas de assentamentos e identificar se operacionalizam o seu processo de ensino e aprendizagem em torno dos princípios pedagógicos da Educação do Campo. Porém, a partir da pesquisa de campo, da fala dos entrevistados e dos documentos normativos que regulamentam a oferta da Educação para as áreas de Escolas situadas em áreas de Reforma Agrária, nos deparamos com instituições que possuíam características e peculiaridades para além dos critérios estabelecidos, pois, a primeira escola situada na comunidade São Vicente (Assentamento rural da Reforma Agrária), a segunda localizada na comunidade Pitombeira (Comunidade quilombola), Viola e Ipueiras Fundas (estas últimas, comunidades tradicionais). Todas as escolas com a organização do processo de ensino e aprendizagem pautado na Multisseriação e Multietapa, o que nos revelou a possibilidade de lidarmos com um universo amplo na realização e materialização da pesquisa.

Ao elegermos as instituições campo de pesquisa, adentramos na fase das entrevistas e caracterização das escolas. Nesta fase também se optou por identificar as instituições pelo seu nome de origem. No quadro a seguir, apresentamos a identificação de cada escola, a distância de cada instituição para a sede do município, o tipo de escola e as modalidades de ensino.

**Quadro 16 - Identificação das escolas pesquisadas**

<b>Número</b>	<b>Identificação</b>	<b>Distância da sede</b>	<b>Escola Nucleada</b>	<b>Modalidade de ensino</b>
1	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cristina Elizeu de Medeiros	15km	Não	Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental
2	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Hermínio Silvano da Silva	12km	Não	Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental
3	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Inácio de Moraes	13km	Não	Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental
4	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Antônio Ananias de Araújo	20km	Não	Educação de Jovens e Adultos (EJA)

**Fonte:** Elaborado a partir de dados emitidos pela Secretaria Municipal de Educação de Várzea-PB, 2022.

Com relação a organização das instituições, identificou-se que nenhuma escola ativa e lócus de investigação neste estudo é nucleada. No entanto, Gestor 2, descreve que o contexto geográfico e a expansão territorial dos assentamentos onde estão situadas as instituições escolares, faz com que haja a necessidade de alguns educandos utilizarem ônibus escolar concedido pela prefeitura de Várzea-PB, para conduzir o acesso dos educandos no ambiente escolar camponês, sem que estes necessitem se deslocar de sua residência para a escola a pé ou de alguma outra forma. Neste sentido, o Gestor 2 pontua:

Os alunos que usam transporte escolar, é por que assim, a distância mesmo de onde a escola está construída e o assentamento. Por exemplo, a Escola Cristina Elizeu de Medeiros, ela fica no assentamento São Vicente, aí ela é construída num local, em frente a escola tem a vila, algumas famílias moram nessa vila de frente para a escola. Outras famílias moram no mesmo assentamento São Vicente, só que a distância da casa deles para a escola é longe para a criança vir a pé. Então o ônibus vai lá pega e leva para a escola, mas a escola é na mesma comunidade camponesa, mas a casa do aluno é distante de onde a escola está construída. (Gestor 2, 2022).

Neste sentido, compreende-se que a disponibilização do transporte público municipal, contribui para a permanência dos educandos no contexto educacional camponês em seus territórios, fazendo com que a taxa de migração e abandono precoce seja reduzida, ao tempo em que possibilita não haver prejuízos no seu processo formativo, no que se refere as modalidades de ensino ofertadas em cada escola. Dadas essas compreensões, no quadro a seguir apresentamos o percentual de matrículas registradas nas instituições escolares do campo ativas no município de Várzea-PB.

**Quadro 17** - Número de educandos matriculados nas escolas do campo no município de Várzea-PB

Escola	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	EJA	%
EMEIF Cristina Elizeu de Medeiros	5	9	-	19%
EMEIF Hermínio Silvano da Silva	6	14	-	27%
EMEIF José Inácio de Moraes	2	14	-	22%
EMEIF Antônio Ananias de Araújo	-	-	23	32%

**Fonte:** Dados elaborados a partir de dados emitidos pela Secretaria municipal de Educação de Várzea-PB, 2022.

Dadas as compreensões em torno dos campos de estudo, e tendo conquistado a confiança dos sujeitos da pesquisa, tornou-se possível caracterizar o perfil e contextualização histórica das escolas, o que possibilitou compreender os seus processos de estruturação e organização para o seu funcionamento e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem até os dias atuais.

### **3.2.1 Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cristina Elizeu de Medeiros**

A primeira escola selecionada identificada como Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cristina Elizeu de Medeiros, está localizada no assentamento rural da Reforma Agrária, a 15 km da sede do município. De acordo com comunitários, que são ex-alunos/as da referida escola antes da execução da construção de seu prédio, relataram que nas décadas de 1950 e 1960, já existiam escolas funcionando com turmas multisseriadas com um número considerável de educandos em algumas casas da comunidade. Na imagem a seguir, apresentamos a residência que funcionava como escola na comunidade Xique-Xique.

**Figura 54** - Residência que funcionava como escola na Comunidade Xique-Xique



**Fonte:** Arquivo pessoal - Autorizada, 2022.

Com o passar do tempo os ex-alunos relataram que a Prefeitura Municipal de Várzea, no ano de 1968 realizou a construção do primeiro prédio escolar, que foi inaugurado em setembro do mesmo ano. Na imagem a seguir, apresentamos o registro fotográfico do primeiro do prédio escolar:

**Figura 55** - Primeiro prédio escolar da EMEIF Cristina Elizeu de Medeiros



**Fonte:** Arquivo pessoal - Autorizada, 2022.

A partir da pesquisa de campo, foi possível aprofundar o entendimento acerca do desenvolvimento da instituição escolar supramencionada, ao tempo em que tínhamos acesso a relatos que proporcionaram a compreensão acerca da contextualização histórica e pedagógica dos processos que estruturaram o seu desenvolvimento.



O nome da escola foi escolhido em homenagem a proprietária do sítio Santa Cristina localizado na comunidade Caiçaras, por ter feito a doação da terra para a construção da mesma. A escola foi inaugurada com o nome “Grupo Escolar Cristina Elizeu de Medeiros”. A escola funcionou pela primeira vez no ano de 1969, onde funcionava apenas uma sala de 1ª a 4ª série com mais de 40 alunos. Possuía o objetivo de ensinar a ler, escrever e contar. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

De acordo com os ex-moradores na década de 1990, houve a inclusão do Ensino Infantil no currículo e ao longo do tempo sofreu modificações. No ano de 1997, foi fechada devido o número de alunos não corresponder as exigências da política educacional no Brasil. Assim, o município de Várzea, resolveu nuclear algumas escolas. Os ex-moradores ainda relatam que: “A professora na época já lecionava na escola desde o ano de 1983. Com o passar do tempo foi transferida levando com ela apenas 10 alunos.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Alguns moradores destacam que em 2004 a escola foi reaberta, pois a comunidade vizinha, hoje assentamento São Vicente teve as suas terras desapropriadas e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), assentou 50 famílias, aumentando assim o número de crianças para estudar na comunidade, tendo em vista que no assentamento não tinha escola.

Em 2014 foi feita a remoção da EMEIF Cristina Elizeu de Medeiros, para um novo prédio escolar construído pelo INCRA no assentamento São Vicente, na área onde se situa a agrovila do assentamento, tendo em vista os educandos pertencerem em assentamento facilitando o acesso dos mesmos à escola e essa situação permanece até os dias atuais (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Cabe salientar que a referida escola foi transferida para o assentamento e, por sua vez, o assentamento ao ser criado não promoveu a luta pela criação da sua escola. Portanto, a escola não é fruto da luta camponesa e do processo de Reforma Agrária que dispõe de recursos para a infraestrutura que inclui a construção de uma escola, pois a luta por terra nasce junto com a luta por educação, o que não ocorreu neste assentamento. O poder municipal fechou uma escola numa comunidade e abriu novo espaço escolar no assentamento utilizando os dados institucionais da escola que foi fechada numa outra comunidade camponesa.

O acesso ao assentamento e a escola, ocorre por meio de estradas de terra, as quais retratam vegetação e solos secos, característicos da paisagem regional. Na chegada ao assentamento, nos deparamos com a agrovila que interliga a comunidade e a instituição escolar conforme apresentamos na Figura 56:

**Figura 56** - Agrovila do Assentamento onde a escola está inserida



**Foto:** Arquivo pessoal - Autorizada, 2022.

**Figura 57** - Prédio atual da EMEIF Cristina Elizeu de Medeiros



**Fonte:** Arquivo pessoal - Autorizada, 2022.

A EMEIF Cristina Elizeu de Medeiros (Figura 57), funciona apenas no turno da manhã e continua com o processo de ensino e aprendizagem multisseriado e de multietapa atendendo 14 educandos, distribuídos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em turmas de 1º ao 5º Ano na mesma sala de aula, importante frisar que na Figura 58, a situação das cadeiras isoladas ocorre por estar em momento de pandemia de COVID-19. A EMEIF Cristina Elizeu de Medeiros conta com o quadro de 3 funcionárias assim distribuídas: 1 (uma) professora, 1 (uma) auxiliar de serviços gerais e 1 (uma) merendeira.

**Figura 58** - Sala de aula Multisseriada e de Multietapa



Fonte: Arquivo pessoal - Autorizada, 2022.

Quanto a estrutura física da escola a mesma está assim organizada: 2 (duas) Salas de aula, 1 (uma) Cantina sem refeitório, 1 (uma) Despensa para mantimentos, 1 (um) Pátio, 3 (três) Banheiros, sendo um feminino e outro masculino para os educandos, um banheiro para funcionários e 1 (uma) Secretaria. A energia elétrica é garantida pela Prefeitura Municipal e o abastecimento de água é efetuado por carros pipas, sendo armazenada em cisternas de placas e caixas d'água.

**Figura 59** - Cisterna utilizada para armazenar água da EMEIF Cristina Elizeu de Medeiros



Fonte: Arquivo pessoal - Autorizada, 2022.

Quanto ao mobiliário da escola, o mesmo encontra-se em perfeitas condições. Há carteiras para todos os educandos e para a docente. As salas possuem estantes e livros, 2 (dois)

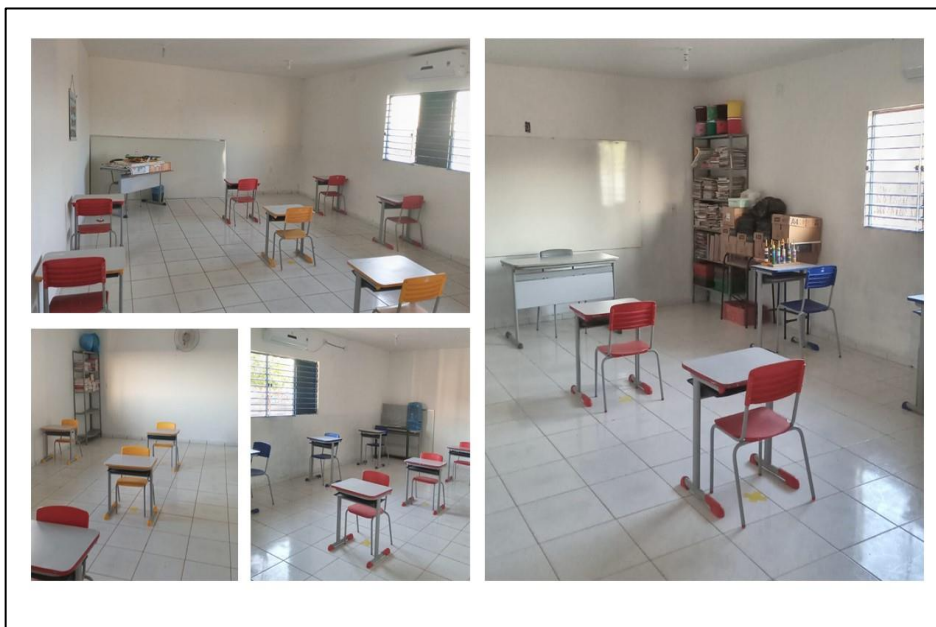
ar condicionados, 3 (três) computadores sem acesso à internet, pois não há antenas de internet disponíveis na localidade para instalação desse serviço, 1 (um) Datashow, 1 (uma) TV.

**Figura 60** - Recepção da escola



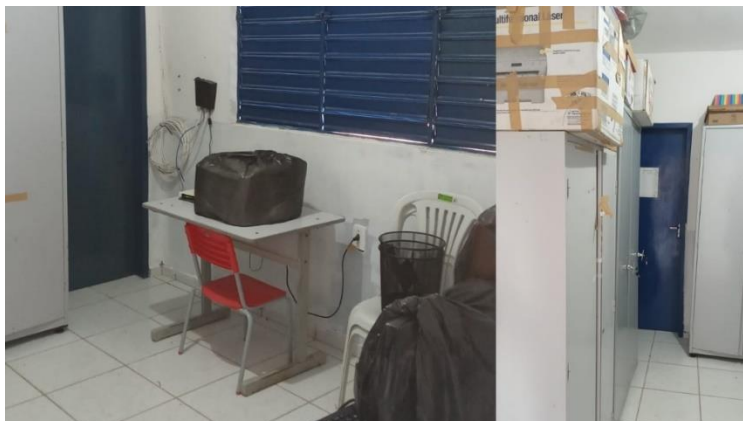
**Fonte:** Arquivo pessoal - Autorizada, 2022.

**Figura 61** - Sala de aula multisseriada e de multietapa da EMEIF Cristina Elizeu de Medeiros



**Fonte:** Arquivo pessoal - Autorizada, 2022.

**Figura 62 - Sala de informática**



Fonte: Arquivo pessoal - Autorizada, 2022.

**Figura 63 - Sala de informática**



Fonte: Arquivo pessoal - Autorizada, 2022.

**Figura 64 - Cozinha da escola**



Fonte: Arquivo pessoal - Autorizada, 2022.

### 3.2.2 Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Hermínio Silvano da Silva

A segunda escola campo de pesquisa, Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Hermínio Silvano da Silva, está situada na comunidade Quilombola de Pitombeira, à 12 km da sede do município. A princípio a escola pertencia a rede Estadual de ensino e era conhecida como “Escola Isolada de Pitombeira” (imagens 41 e 42). Na atualidade o prédio que deu origem a escola se encontra em ruínas.

Conforme informações de comunitários a primeira professora dessa escola foi a Professora Irene Alice Dantas, a qual chegava à comunidade a pé, momento em que se chamava comunidade Pitombeira e não era reconhecida oficialmente como quilombo. Era uma comunidade de pretos e o ensino se pautava na lógica da Educação Rural e na invisibilidade desses sujeitos camponeses.

**Figuras 65** - Escola Isolada de Pitombeira



**Fonte:** Luzimar Silva, 2022.

De acordo com a Docente 2, colaboradora do estudo, com o passar dos anos a administração e responsabilidade pela escola passou da gestão do Estado para posteriormente ser do gerida município. O motivo pelo qual a escola deixa de ser estadual é por que não havia manutenção estrutural fazendo com que a escola ficasse em péssimas condições de acesso e permanência dos sujeitos em seu contexto. Neste sentido a Docente 2, afirma que o principal motivo para o fechamento da escola era:

As péssimas condições de funcionamento, nunca tinha sido reformada. Eu estudei lá, apenas uma sala tinha condições de receber os alunos. A comunidade não sabia reivindicar por melhorias e os próprios moradores da comunidade ajudaram a acabar, infelizmente tirando as suas telhas, madeira e portas. (DOCENTE 2, 2022).

A docente ainda afirma que na década de 1980 houve o interesse por parte do gestor municipal da época em construir escolas nas comunidades mais habitadas do município. Assim, entre os anos de 1985 e 1986, a Prefeitura Municipal de Várzea-PB, constrói a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Hermínio Silvano da Silva. Na Figura, apresentamos o prédio atual da escola:

**Figura 66** - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Hermínio Silvano da Silva



**Fonte:** Arquivo pessoal - Autorizada, 2022.

O acesso a EMEIF Hermínio Silvano da Silva, também ocorre por meio de estradas de terra, as principais atividades realizadas pelos moradores da comunidade para a manutenção da renda e sobrevivência familiar são a agricultura, o plantio e a pecuária. Atualmente, a escola funciona apenas no turno da manhã, atendendo a um total de 20 alunos distribuídos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em turmas de 1º ao 5º ano na mesma sala de

aula (Figura 67). A EMEIF Hermínio Silvano da Silva, conta com o quadro de 3 funcionárias assim distribuídas: 1 (uma) professora, 1 (uma) auxiliar de serviços gerais e 1 (uma) merendeira.

**Figura 67** - Sala de aula Multisseriada e de Multietapa na EMEIF Hermínio Silvano da Silva



**Fonte:** Arquivo pessoal - Autorizada, 2022.

Quanto à estrutura física da escola a mesma está assim organizada: 2 (duas) Salas de aula, 1 (uma) Cantina sem refeitório, 1 (uma) Despensa para mantimentos, 1 (um) Pátio, 2 (dois) Banheiros, sendo um feminino e outro masculino, 1 (um) Laboratório de Informática. O mobiliário da escola, encontra-se em ótimas condições. Há carteiras e cadeiras para todos os educandos e para a docente. As salas possuem estantes e livros, ventiladores e 1 (um) Datashow. A escola dispõe de uma cisterna de 52 mil litros para o armazenamento da água destinada a limpeza do seu ambiente físico. O abastecimento de água para o consumo e cozimento da merenda escolar é realizado por carros pipas disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Várzea, sendo armazenada em uma cisterna.



**Figura 68** - Estante com livros didáticos



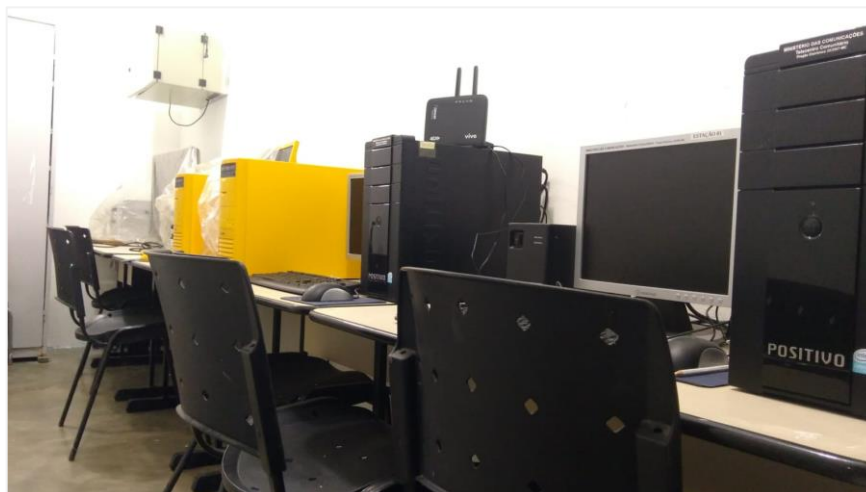
Fonte: Arquivo pessoal - Foto Autorizada, 2022.

**Figura 69** - Estante com material didático pedagógico



Fonte: Arquivo pessoal - Foto Autorizada, 2022.

**Figura 70** - Sala de Informática da EMEIF Hermínio Silvano da Silva



**Fonte:** Arquivo pessoal - Foto Autorizada, 2022.

**Figura 71** - Nova Escola de Pitombeira construída e inaugurada em dezembro de 2022



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto autorizada. Dezembro, 2022.

### **3.2.3 Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Inácio de Morais**

A terceira escola selecionada identificada como Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Inácio de Morais, está localizada a 13 km da sede do município. A referida escola teve fundação no ano de 1985, por meio da doação de um terreno por um casal de ex-moradores que residiam na comunidade em que está situada.

Os ex-alunos e ex-moradores destacam em suas narrativas que um casal de moradores havia comprado uma propriedade que antigamente pertencia ao município de Santa Luzia-PB, vizinha ao município de Várzea-PB. E com o passar do tempo o casal teve 7 (sete) filhos e após o seu falecimento, com o passar dos anos um de seus netos tornou-se responsável pela

manutenção da propriedade e legado deixado por seus pais, dando continuidade aos trabalhos que os mesmos desempenhavam, onde “dedicou toda sua vida a esse sítio e com o passar do tempo, essa comunidade se expandiu sentindo a necessidade de uma escola.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

No ano de 1985, o proprietário das terras onde a escola está inserida, realizou a doação de um terreno para a construção de uma escola na comunidade, a qual desde a sua fundação realiza seus trabalhos a partir das modalidades de ensino multisserie e multietapa e o processo de ensino e aprendizagem era pautado apenas nas questões relacionadas aos atos de ler, escrever e contar.

**Figura 72** - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Inácio de Moraes



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

O acesso a EMEIF José Inácio de Moraes, também ocorre por meio de estradas de terra, as principais atividades realizadas pelos moradores da comunidade para a manutenção da renda e sobrevivência familiar são relacionadas agricultura familiar. Atualmente, a escola funciona apenas no turno da manhã, atendendo a total de 16 alunos distribuídos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em turmas de 1º ao 5º ano na mesma sala de aula. A EMEIF José Inácio de Moraes, conta com o quadro de 3 funcionárias assim distribuídas: 1 (uma) professora, 1 (uma) auxiliar de serviços gerais e 1 (uma) merendeira.

Quanto à estrutura física da escola a mesma está assim organizada: 2 (duas) Salas de aula, 1 (uma) Cantina sem refeitório, 1 (uma) Despensa para mantimentos, 1 (um) Pátio, 2 (dois) Banheiros, sendo um feminino e outro masculino. O abastecimento de água para o consumo e cozimento da merenda escolar é realizado por carros pipas disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Várzea. O mobiliário da escola se encontra em ótimas condições. Há mesas e carteiras para todos os educandos e para a docente.

**Figura 73** - Cisterna utilizada para armazenar água da EMEIF José Inácio de Moraes



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

### 3.2.4 Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Antônio Ananias de Araújo

A quarta escola campo de pesquisa, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Antônio Ananias de Araújo, situada na comunidade tradicional à 20 km da sede. Foi construída no dia 28 de agosto de 1968, e era denominada de “Grupo Escolar Ministro Tarso Dutra”, em homenagem ao então ministro da Educação na época. A Docente 4, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem na escola supramencionada, apresenta um pouco da história da instituição a qual está vinculada.

Na década de 1960 não existia prédio escolar na comunidade, porém existia uma sala de aula na casa da professora pioneira, conhecida como dona Zefinha. Ela ensinava em casa a uma turma pelo Estado. Na época era uma turma de mais ou menos 40 alunos, sendo da Pré-escola até a antiga quarta Série. Depois ela foi municipalizada. A data da municipalização eu não sei. (DOCENTE 4, 2022).

Atualmente, a EMEIF Antônio Ananias de Araújo, funciona no período noturno com 1 (uma) turma na modalidade EJA, com um quantitativo de 23 educandos com idade entre 35 a 68 anos. O acesso a EMEIF Antônio Ananias de Araújo, ocorre por meio de estradas de terra. As principais atividades realizadas pelos moradores da comunidade para a manutenção da renda e da vida familiar são a agricultura e a pecuária. Nas imagens 46, apresentamos o prédio escolar atual.

**Figuras 74** - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Antônio Ananias de Araújo



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Fotos Autorizadas, 2022.

A EMEIF Antônio Ananias de Araújo, conta com o quadro de apenas 3 funcionárias assim distribuídas: 1 (uma) professora, 1 (uma) auxiliar de serviços gerais e 1 (uma) merendeira. Quanto à estrutura física da escola a mesma está assim organizada: 2 (duas) Salas de aula, 1 (uma) Cantina sem refeitório, 2 (dois) Banheiros, sendo um feminino e outro masculino e 1 (um) Laboratório de Informática. O abastecimento de água para o consumo e cozimento da merenda escolar é realizado por carros pipas disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Várzea. O mobiliário da escola encontra-se em condições razoáveis. Há carteiras para todos os

educandos e para a docente. Atualmente a escola está preste a fechar, devido ao baixo índice de matrículas.

**Figuras 75** - Sala de aula multisseriada e de multietapa EMEIF Antônio Ananias de Araújo



**Fonte:** Arquivo Pessoal - Foto Autorizada, 2022.

De acordo com Hage 2014, as escolas do campo multisseriadas, em sua maioria, denotam a precarização estrutural e o abandono por parte dos agentes responsáveis pela manutenção e a garantia do acesso à educação e permanência dos povos que vivem no campo no contexto escolar, de modo a fortalecer com as políticas que fortalecem o fechamento e

nucleação de escolas no território camponês. Assim, “O primeiro preconceito que emerge na representação espacial do campo é a imagem do “lugar do atraso, do subdesenvolvimento”, sendo sua face oposta, a cidade, como o “lugar do moderno, do progresso” (MUNARIN, LOCKS, 2012, p. 88).

Muito embora, a ideia de secundarização do espaço camponês, em detrimento da hegemonia dos paradigmas urbanocêntricos, perdure até os dias atuais no Brasil e em grandes regiões, a pesquisa realizada no município de Várzea-PB, tem demonstrado rupturas no que se refere a precarização das instituições escolares ativas no município, uma vez que, o acervo fotográfico apresentado acerca do panorama histórico das escolas em estudo, as quais demonstram que o município tem desenvolvido estratégias que visam a estruturação física, funcional e pedagógica, de modo significativo, conduzindo a disponibilização de instrumentos como “Datashow, TV Led, caixa acústica, impressora multifuncional dentre outros equipamentos para facilitar o trabalho do professor do campo.” (Gestor 1, 2022).

No entanto, embora o município tenha demonstrado avanços satisfatórios, em relação a essas questões, isso não se configura como um impedimento para que haja investimentos contínuos na Educação camponesa, para que a mesma possa romper com os paradigmas de atraso e o território camponês, seja visualizado como um lugar significativo e com possibilidades de produção e reprodução, social, econômica, cultural, política e educacional.

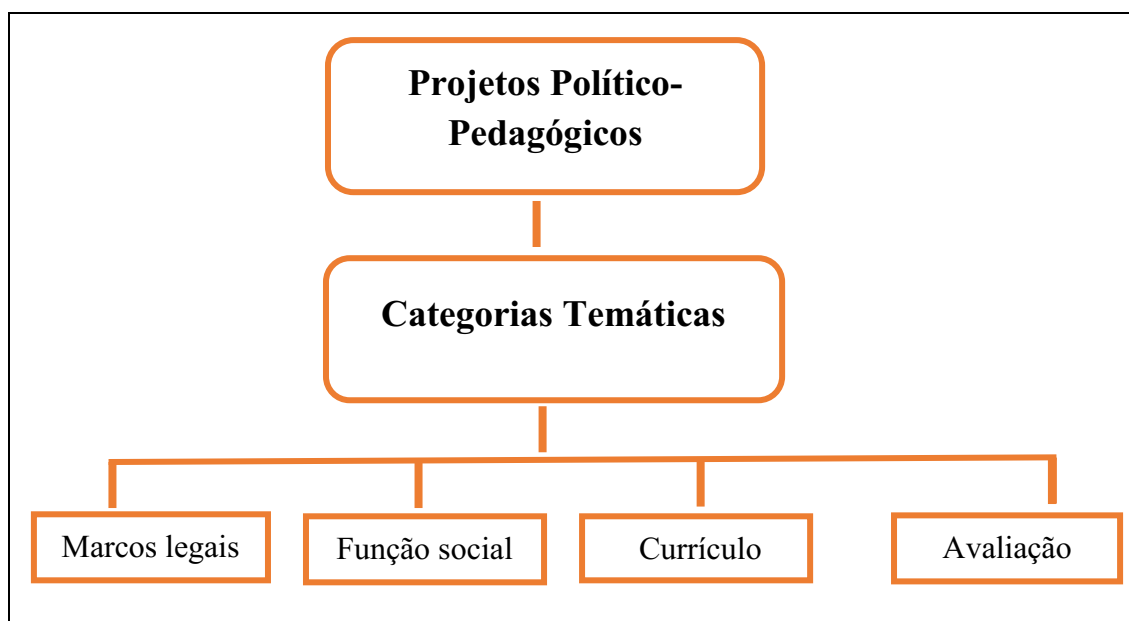
### **3.3 Organização política e pedagógica das escolas pesquisadas**

Este tópico é referente à análise dos documentos caracterizados como Projeto Político e Pedagógico (PPP). Ao se ter conhecimento da existência dos PPP, houve-se a preocupação em compreender como estes atuam, e de que forma auxiliam a prática educativa e avaliativa docente, tendo em vista a construção da identidade do sujeito do campo. É importante salientar que para o processo de investigação destes documentos, encontramos percalços que a princípio impossibilitavam a disponibilidade dos mesmos, pois havia resistência por parte dos sujeitos da pesquisa em disponibilizarem os documentos.

No entanto, foi possível dialogar com estes e explicar a importância dos documentos para o desenvolvimento da pesquisa e as suas contribuições para o entendimento da oferta da educação para os sujeitos do campo, bem como para a estruturação e o funcionamento das instituições e para a compreensão das configurações que regem o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem no espaço escolar camponês.

Apresentadas essas reflexões em torno dos documentos, percebeu-se a sensibilidade dos sujeitos frente à importância dos documentos para o processo de construção ou negação da identidade da escola camponesa, e assim, conseguimos ter acesso a esse material valioso para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Nessa direção, seguimos os princípios metodológicos deste estudo e, elaboram-se categorias que estão apresentadas no quadro 18, que subsidiaram o desenvolvimento da investigação acerca destes documentos.

**Figura 76 - Organização da análise dos Projetos Político-Pedagógicos**



**Elaboração:** própria autora, 2022.

Para tanto, foram analisados quatro Projetos Político-Pedagógicos (PPP), pertencentes a cada escola-campo de pesquisa. Para a análise dos referidos documentos elaborou-se categorias temáticas que direcionaram a compreensão no que diz respeito aos marcos legais, a função social da escola, organização curricular e avaliação, onde buscou-se refletir de que modo, estes documentos contribuíam para a organização do processo de ensino e aprendizagem e se estes contemplavam os princípios que regulamentam o desenvolvimento da Educação para o campo e as peculiaridades dos contextos em que cada instituição está inserida.

### **3.3.1 A análise dos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP)**

Para que possamos refletir acerca da Educação do Campo e a sistemática de avaliação educacional, é necessário realizar o exercício urgente que se coloca e, que se caracteriza na reflexão acerca das suas raízes históricas e documentais que apresentam projetos políticos de



educação para e com os sujeitos do campo, na tentativa de romper com as perspectivas hegemônicas que negligenciam e divergem com os princípios idealizados a partir das lutas e mobilizações em prol de uma Educação de qualidade e emancipatória desses sujeitos.

Nesta direção a pesquisa em tela, apresenta a análise de quatro Projetos Político-Pedagógicos das escolas campo de pesquisa deste trabalho monográfico. Tais, projetos foram desenvolvidos com o objetivo de atuarem em detrimento dos princípios norteadores que caracterizam a construção da identidade das instituições e da educação destinada ao sujeito camponês no município de Várzea-PB.

Os Projetos Político-Pedagógicos do lócus de investigação, foram elaborados no ano de 2019 e até os dias atuais não houve modificações e atualizações em sua estrutura. Para uma melhor compreensão do texto elaborado nos documentos, realizamos uma análise minuciosa acerca de seus tópicos e, sempre que possível elencamos a nossa interpretação e observamos se há a existência de pontos que se relacionam ou se opõem aos princípios que remetem à Educação do Campo e a realidade vivida no contexto das escolas pesquisadas.

Antes de adentrarmos na descrição dos dados obtidos em nossas análises, pontuamos a necessidade de compreendermos o que é Projeto Político Pedagógico, suas funções e princípios norteadores para pensarmos o processo identitário escolar e as suas implicações para a prática didático pedagógica em escolas do campo. Nesse seguimento, Vasconcellos (2014, p. 169), afirma:

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Corroborando com este pensamento, Veiga (2014) conduz ao entendimento de que a construção do Projeto Político Pedagógico requer um delineamento crítico-reflexivo com base nos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais em que as instituições estão inseridas, com o intuito de a sua essência primar pelo diálogo coletivo e participativo de todos os sujeitos que fazem parte dos processos educativos. Desse modo, esta corrente teórica ainda pontua que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar

intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2014, p. 1-2).

Nesse seguimento, é necessário refletir sobre: qual a concepção, sentidos e significados, e intencionalidades estão presentes nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas do Campo no município de Várzea-PB? De que modo estes projetos impactam o desenvolvimento da prática docente e o processo de ensino e aprendizagem? Como estes projetos concebem a Educação do Campo e a infância camponesa na sua matriz curricular? Qual o tipo de Avaliação está presente em suas elaborações?

Para o entendimento das dúvidas e inquietações apontadas, nos reportamos ao itinerário metodológico, respectivamente as categorias temáticas: marcos legais, função social, organização curricular e avaliativa, que conduziram a leitura crítica dos princípios que resguardam a elaboração destes documentos e se estes, condizem com a realidade expressa no cotidiano educacional camponês das escolas do campo no município de Várzea-PB. Neste sentido, a reflexão sobre os Projetos Político-Pedagógicos possibilitou o entendimento das falhas e fragmentações na elaboração do Projeto de Educação do Campo, da identidade escolar e dos sujeitos inseridos no cotidiano pedagógico das instituições.

A princípio tivemos a curiosidade de compreender as dinâmicas que possibilitaram a construção dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições e o perfil dos agentes que subsidiaram a sua elaboração. Assim, no quadro a seguir, apresentamos com base nos dados empíricos coletados os aspectos ligados à elaboração e o conhecimento docente sobre a existência dos Projetos nas instituições em que estão vinculadas:

**Quadro 18 - Aspectos ligados a construção do PPP**

<b>PPP</b>	<b>Escolas</b>	<b>Aspectos</b>
1	EMEIF Cristina Elizeu de Medeiros	Docente afirma não conhecer o PPP
2	EMEIF Hermínio Silvano da Silva	Docente afirma que a construção ocorreu coletivamente com a colaboração dos pais, docente do campo, a supervisão e a coordenação pedagógica.

3	EMEIF José Inácio de Moraes	Docente afirma não conhecer o PPP
4	EMEIF Antônio Ananias de Araújo	Docente afirma que o PPP está em fase de construção.

**Fonte:** Elaborado a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa, 2022.

Conforme dados apresentados no quadro 19, podemos perceber o não conhecimento por parte de todos os entrevistados acerca do PPP, assim como revela que pode não ter havido a participação docente na construção do PPP de cada instituição. Desse modo, percebemos que apenas a docente 2, afirma ter conhecimento e participação na elaboração do PPP da escola em que está inserida e afirma que houve uma construção coletiva com a participação de todos os agentes que compõem a instituição escolar, porém descreve que o documento não sofreu alterações e atualizações ao longo do tempo, bem como descreve não ter acesso ao documento: “Não. Esse acesso não fica com a gente, por que a gente tem uma supervisora que responde por todas as escolas do campo.” (Docente 2, 2022).

As demais docentes destacam em suas narrativas não ter conhecimento ou não ter acesso ao instrumento documental oficial da instituição, uma vez que, compreendem que a sua elaboração e atualização não compete a sua função docente, revelando que há a necessidade de incorporar ao cotidiano escolar o conhecimento e o estudo e avaliação contínuos acerca do funcionamento e importância do PPP para o desenvolvimento da prática educativa e da identidade da escola do campo e as suas particularidades, bem como contradizem o entendimento de que o PPP é uma ação coletiva, democrática e participativa que envolve todos os sujeitos que fazem parte dos processos educativos. Diante disso, afirmam que:

Eu acredito que tem, eu acredito que exista alguma coisa, então eu vou cobrar deles por que a gente trabalha muito com essas coisas e essa parte burocrática fica muito com a supervisora é, a secretaria, entendeu. A gente fica mais com a parte pedagógica (Docente 1, 2022).

Não, a escola que eu trabalho não possui PPP. (Docente 2, 2022)

O PPP, o Projeto Político Pedagógico, ainda encontra-se em fase de construção. (Docente 4, 2022).

Mediante as narrativas docentes é possível o entendimento de que a elaboração e o acesso aos Projetos Político-Pedagógicos são restritos aos gestores. Desse modo, compreende-se o rompimento com o desenvolvimento de uma gestão democrático-participativa que

regulamenta os processos decisórios dentro das instituições. Dada a não participação docente e as suas vivências no cotidiano escolar, a análise dos documentos mostra a ausência das especificidades que regem a identidade das escolas, respectivamente assentamento, quilombo e comunidade tradicional em seus projetos, se considerarmos a fala da docente 1, ao tempo em que afirma que o PPP é burocrático e que não é pedagógico.

Na apresentação dos PPP, as escolas descrevem a sua compreensão acerca do Projeto Político e Pedagógico destacando-o como um instrumento teórico-metodológico capaz de nortear os princípios que regem a prática pedagógica no ambiente escolar. Assim, as instituições desenvolveram o seu PPP a luz das incubências descritas na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual regulamenta a autonomia a instituição escolar para elaborar e executar a sua proposta pedagógica.

Para compreendermos outros aspectos presentes nos Projetos, buscamos entender o perfil de educandos e a sua composição familiar. Constatou-se que os discentes em sua maioria residem na zona rural, os que moram distante da área em que a escola está inserida necessitam de transporte terceirizado para terem acesso a instituição escolar, e pertencem a famílias com pais em idade entre 20 e 85 anos, em escolaridade com predominância dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, agricultores, do lar, aposentados (PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS, 2019). Tendo em vista essas características, tivemos a curiosidade de compreender a proposta curricular ofertada para estes sujeitos. No quadro a seguir apresentamos a oferta de disciplinas para as modalidades de ensino que as escolas dispõem, respectivamente, Multietapa e Multissérie.

**Quadro 19** - Matriz Curricular das modalidades e níveis de ensino

EDUCAÇÃO INFANTIL	
Turmas	Disciplinas
Pré I e Pré II	Movimento
	Música
	Artes Visuais
	Linguagem Oral e Escrita
	Natureza e Sociedade
	Matemática
ENSINO FUNDAMENTAL I	
Turmas	Disciplinas
1º ano ao 5º ano	Língua Portuguesa
	Matemática
	História
	Geografia
	Ciências
	Arte
	Educação Física
	Formação Humana

**Fonte:** Elaborado a partir dos dados coletados nos Projetos Político-Pedagógicos, 2019.

A nomenclatura da disciplina de Formação Humana ofertada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ocorre para substituir a denominação de Ensino Religioso. É importante frisar que esta organização curricular se baseia nos documentos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI's) e Diretrizes Nacionais (BRASIL, 1998), que norteiam o Ensino no nosso País. Com o objetivo de “[...] garantir o acesso aos conhecimentos e sucesso para todos os discentes” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS, 2019, p. 8). O RCNEI's (BRASIL, 1998, p. 13) é um documento que:

[...] constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

Nesta direção, buscou-se compreender se esta organização curricular contempla os princípios voltados para a Educação do Campo. Princípios estes que, enquanto axioma sustenta o fazer político e pedagógico da Educação do Campo, conforme documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL/MEC, 2005), o qual tem contribuído para caracterizar a Educação do Campo e orientar projetos de formação do docente do campo, da discussão do currículo e fortalecimento da identidade escolar no campesinato brasileiro. Portanto, no quadro 20, apresentamos os princípios e identificamos que nenhuma instituição contempla os princípios voltado para a Educação do Campo.

**Quadro 20** - Princípios pedagógicos e a sua relação com a educação do campo em Várzea-PB

<b>NÚMERO</b>	<b>PRINCÍPIOS</b>	<b>CONTEMPLA OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>
1	O papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;	Não trata
2	A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;	Não trata
3	Os espaços e dos tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem;	Não trata
4	O lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos;	Não trata
5	A educação como estratégia do desenvolvimento sustentável;	Não trata
6	A autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.	Não trata

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022. In: (SILVA *et al.*, 2008).

Os princípios da Educação do Campo analisados procuram fundamentar a identidade da escola do campo e fortalecer a expressão e o conceito de Educação do Campo, enquanto reação ao processo de exclusão social a que foi submetido o povo do campo o seu direito de ter acesso à educação, reivindicando novas políticas públicas que garantam não apenas o acesso à escola, mas o direito a uma educação no/do campo (SILVA *et al.*, 2008).

Nesta direção, buscou-se compreender se esta organização curricular contempla os projetos políticos voltados para o desenvolvimento da Educação para a criança no espaço escolar camponês no município de Várzea-PB. Assim, no quadro a seguir podemos observar que nenhuma das instituições contempla a infância camponesa.

**Quadro 21** - Características da matriz curricular camponesa

<b>PPP</b>	<b>Escolas</b>	<b>Contempla a infância camponesa</b>
1	EMEIF Cristina Elizeu de Medeiros	Não trata
2	EMEIF Hermínio Silvano da Silva	Não trata
3	EMEIF José Inácio de Moraes	Não trata
4	EMEIF Antônio Ananias de Araújo	Não trata

**Fonte:** Elaborado a partir dos dados coletados nos Projetos Político-Pedagógicos, 2019.

Para termos entendimento acerca das informações descritas no quadro, buscamos investigar nos Projetos, as Leis e as Resoluções que regulamentam a distribuição dos conteúdos nos componentes curriculares das disciplinas para as modalidades de ensino nas instituições escolares. Apresentamos no quadro os marcos legais presentes na construção do currículo escolar das escolas da pesquisa:

**Quadro 22** - Marcos legais que regulamentam a matriz curricular nas escolas campo de pesquisa

<b>Escolas</b>
EMEIF Cristina Elizeu de Medeiros EMEIF Hermínio Silvano da Silva EMEIF José Inácio de Moraes EMEIF Antônio Ananias de Araújo
<b>Leis e Resoluções</b>
Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11. 645/2008, que tratam da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade do estudo da História Afro-Brasileira e Indígena; Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica;

Lei nº 12.031 de 21 de setembro de 2009 que determina a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental;

Lei Nº 004/2010 do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Várzea-PB;

Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

**Fonte:** Elaborado a partir de dados coletados nos Projetos Políticos e Pedagógicos, 2019.

Ao analisar as Leis e Resoluções que regulamentam a construção da matriz curricular das instituições, notou-se que não há uma preocupação por parte das escolas em realizar a articulação do seu currículo com a Política Nacional da Educação do Campo e seus Princípios, a partir dos marcos legais que regulamentam a oferta e qualidade da Educação do campo e a Educação Quilombola, as quais são demonstradas no quadro 23, conforme se dá a realidade pesquisada, como mencionado anteriormente há uma escola de assentamento rural, uma escola quilombola e duas escolas de comunidades tradicionais.

**Quadro 23** - Marcos legais que regulamentam o desenvolvimento da Educação Básica no território camponês

<b>Pareceres, Decretos e Resoluções</b>	<b>Aspectos</b>
Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001	Dispõe das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 5 de junho de 2002	Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais.
Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento



	de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020	Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.
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.
Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020	Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.
Parecer CNE/CEB nº 3/2021, aprovado em 13 de março de 2021	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.

As ausências das diretrizes operacionais da Educação Básica para o campo, com especificidade para a oferta da Educação para a comunidade Quilombola na estruturação dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas em pesquisa, contribui para que seja fortalecido a negação da identidade do sujeito do campo e de seus territórios, ao tempo em que não se apresenta em sua estruturação curricular e avaliativa, as propostas instituídas pela Política Nacional da Educação do Campo e seus Princípios, os quais segundo CORDEIRO, REIS e HAGE (2011), corroboram com o desenvolvimento de uma Pedagogia da Alternância, a qual é capaz de estabelecer a estruturação das relações entre os educandos e a sua realidade espacial e temporal, de forma a conduzir a construção e a socialização dos seus modos de vida e trabalho no campo, a fim de que se haja uma interação entre essas perspectivas e o seu processo educativo.

Assim, ao não contextualizar as diretrizes operacionais que visam caracterizar a Educação do Campo na construção dos Projetos Políticos-Pedagógicos, as instituições promovem a secundarização das particularidades e peculiaridades das populações do campo no contexto educativo em que estão inseridos, uma vez que, fortalece a hegemonia educacional urbanocêntrica. Desse modo, HAGE (2014, p. 1175), pontua:

Essas particularidades, no conjunto, fortalecem uma visão negativa, pejorativa e depreciativa com relação à escola rural, que leva grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação do campo e na cidade, a se referirem às escolas multisseriadas como um “*mal necessário*”, por enxergarem nelas a única opção de oferta dos anos iniciais do Ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais”, e como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo; reforçando com isso, o entendimento “naturalizado” de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas rurais multisseriadas, ocorrerá com sua transformação em escolas seriadas, seguindo o modelo do meio urbano.

Todavia, há apenas a incumbência de cumprir com a obrigatoriedade de implementar os conteúdos instituídos a partir das Leis mencionadas no Quadro 22 nos currículos oficiais das escolas. Nessa perspectiva, as fragmentações na elaboração da matriz curricular presente nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas demonstram que não se tem uma interpretação das Leis, Decretos, Pareceres e Resoluções a partir do contexto social, cultural, econômico, político e educacional em que estão inseridas, de modo a não contemplarem os princípios voltados para a Educação do Campo. Nesse sentido, é necessário refletir sobre:

[...] o que leva a não dar a devida centralidade política, teórica e estratégica para repensar e reformular os currículos das milhares de escolas onde se educam, aprendem milhões de crianças-adolescentes-jovens-adultos, trabalhadores/as do campo, indígenas, quilombolas? [...]. (ARROYO, 2015, p 52).

Ao refletir sobre essas indagações, Arroyo (2007), em sua dialética ‘Políticas de formação de educadores(as) do campo’, nos conduz ao entendimento de que Educação do Campo, o seu currículo e os aspectos da sociedade camponesa estão centrados nos paradigmas urbanos no que tange a formulação de políticas públicas, fazendo com que o campo seja marcado e idealizado como um lugar secundário.

Neste sentido, Costa e Batista (2021), nos conduzem a reflexão acerca do currículo e seus aspectos sociais, políticos e ideológicos, os quais são responsáveis por estabelecer as relações de poder e pelo fortalecimento das hegemonias que se estruturam no seio das instituições educativas, de modo a impactar de forma direta ou indireta a construção dos saberes e conhecimentos e, da identidade do sujeito camponês. Nessa acepção, chamam a atenção para:

Entender o currículo na Educação do Campo enquanto projeto de classe dos camponeses e como política pública, exige ter como base de reflexão o Materialismo Histórico e Dialético, considerando que esta concepção de educação surge das contradições dos processos resultantes de uma sociedade

fundada no antagonismo de classe, que dá origem à luta de classes e à disputa de projetos de sociedade e de educação. A dialética enquanto método de análise e de compreensão do real realça a contradição e a mediação como categorias para entender a realidade social, econômica, política e educacional no capitalismo, modo de produção que tem a marca da contradição e da luta entre classes, entre modelos de produção e de educação. (Ib. id, 2021, p. 3).

Esta corrente teórica ainda nos conduz ao entendimento de que a Educação do Campo tem sido instrumento para a evolução da dominação hegemônica da classe dominante, a qual institui os princípios que regem a construção dos projetos políticos que regulamentam a oferta e qualidade da educação ao sujeito camponês, de modo que este atue na perspectiva de seus interesses, contrapondo a formação pautada na emancipação e emponderamentos humanos (COSTA, BATISTA, 2021).

Dessa maneira, Freire (1986), mostra que pensar a possibilidade de construir uma Educação do Campo pautada em uma pedagogia libertadora e problematizadora, requer a ruptura com a prática pedagógica tradicional que é articulada com a concepção bancária da educação, na qual o educando é compreendido como um mero recipiente a ser preenchido com conhecimentos vazios e que diferem da realidade na qual está inserido.

Nessa direção, “Hoje, é possível entendermos a educação como a possibilidade de investimento na expansão da criança em suas múltiplas dimensões: emocional, sensorial, motora, mental, socioafetiva. [...]” (GUIMARÃES, 2009, p. 93). Assim, é necessário entender o sujeito camponês como agente social e cultural participativo e com capacidades de apreender e contribuir com a estruturação dos contextos em que está inserido.

No que diz respeito ao imaginário social e a relação existente entre o campo e a cidade, houve-se a necessidade de compreender os sentidos e significados em relação a função social que as escolas idealizam nos modos de pensar a identidade da escola, o jovens, o adultos, a criança e infância camponesa. Desse modo, constatamos que nenhuma das escolas correlacionam a Educação do Campo e a realidade expressa em suas especificidades e particularidades.

No que se refere a função social os Projetos Político-Pedagógicos afirmam que: “Todo processo de educação escolar, por ser intencional e sistemático, implica a elaboração e realização de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula e na escola, durante todo o ano letivo.” (PROJETOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS, 2019, p. 2). A função social que atravessa a organização curricular descrita nos Projetos rompe com os aspectos teórico-metodológicos de pensar e compreender a infância camponesa, uma vez que:

Posto que as percepções orientam as ações e os comportamentos dos indivíduos, os espaços institucionais -de maior poder de regulamentação-e os espaços comunitários encontram-se, por vezes, cindidos, o que vale para todos os espaços, especialmente os assentamentos. Isso significa que, quanto maior o grau de sincronização da esfera institucional com os conceitos temporais de caráter universal ou universalizantes, maior o distanciamento da experiência do tempo social vivido pelas crianças. (FELIPE, 2013, p. 37).

Nesse seguimento, é posta necessidade de refletir sobre as relações de poder que regulamentam a construção das relações entre os indivíduos no ambiente educacional, em específico o camponês, com o intuito de desmistificar a falsa neutralidade do currículo, de modo a compreendê-lo não apenas como uma construção histórica, mas também social que regulamenta não apenas a distribuição de conteúdos nas disciplinas, mas que opera o processo avaliativo, de modo a caracterizar a inclusão ou exclusão dos sujeitos na sociedade. Então, é importante frisar que função social e do currículo devem estar em consonância com os princípios que subsidie a construção da identidade da escola e do sujeito camponês.

Na justificativa, os Projetos Político-Pedagógicos analisados apontam o intuito de desenvolver ideias e práticas inovadoras que correspondam com os anseios da comunidade escolar. Neste sentido, buscar articular o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva do construtivismo e na teoria interacionista, com o entendimento de que o educando é o centro do processo do seu processo formativo em direção a construção do conhecimento. Assim, destacam que compreendem que as teorias supramencionadas não são uma “[...] proposta pedagógica, tão pouco é uma metodologia. É um princípio. Toda prática pedagógica se baseia em uma determinada concepção do processo de aprendizagem.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS, 2019, p. 21). Para as escolas inseridas na pesquisa o desenvolvimento das competências deve assumir uma Pedagogia ativa, capaz de contemplar as diversidades e as pluralidades, de modo a fazer com que os educandos perpassem por tarefas complexas e desafios que estimulem a cooperação em sala de aula, para desenvolver a resolução de problemas e projetos.

No referencial teórico-metodológico as instituições delimitam as suas delineações nas perspectivas teóricas dos autores Piaget, Vigotsky, Wallon e Emília Ferreiro, buscando a partir das concepções teóricas desses estudiosos desenvolver uma proposta sociointeracionista, que possibilite o educando apreender a construir os saberes a partir das relações que se estabelecem em seu meio. Os referidos Projetos atribuem ênfase aos aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos, assim como buscam a “[...] formação de hábitos e atitudes, possibilitando o exercício

da cidadania e a aquisição de valores éticos e morais.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS, 2019, p. 24).

Tal afirmação contradiz o que é exposto na justificativa quando se afirma que essas teorias não são propostas, tampouco metodologia. Embora as instituições busquem trabalhar com as relações que se estabelecem socialmente, demonstram discrepâncias quando se analisa a Política de Educação do Campo e o tipo de educação que é ofertada, a qual tende a desconsiderar as especificidades presentes em suas realidades. Tais situações se acentuam ao tempo em que se percebe que as instituições fragmentam o seu referencial teórico-metodológico em um ponto primordial, que se caracteriza pela ausência da teorização dialógica com autores e as políticas que discutem a Educação do Campo e os princípios que a ela se destinam.

No referencial teórico-metodológico também estão presentes as questões voltadas à discussão para o planejamento das ações docentes, o qual é organizado com base no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Várzea-PB de acordo com seu artigo de nº 29, parágrafo 4º que institui as horas de atividades pedagógicas no âmbito escolar (VÁRZEA, 2010, s.p):

As horas de atividades pedagógicas serão utilizadas semanalmente da seguinte forma e não necessariamente nesta ordem:

- I – 05 horas em uma semana para as reuniões pedagógicas e a colaboração com a administração da escola;
- II – 05 horas numa 2ª semana para a preparação de aulas;
- III – 05 horas numa 3ª semana para a avaliação do trabalho e produção dos alunos;
- IV – 05 horas numa 4ª semana para a formação profissional, seja ela inicial ou continuada.

Neste sentido, os Projetos Político-Pedagógicos atribuem ênfase ao papel da formação continuada docente, por acreditar que a mesma possui uma função primordial que se caracteriza em um aperfeiçoamento constante e na reflexão sobre a prática didático pedagógica. Também destaca a utilização dos instrumentos tecnológicos digitais, enquanto metodologia que subsidia as atividades no contexto da sala de aula.

O referencial teórico-metodológico também aborda uma discussão voltada para o Conselho Escolar, que é responsável por organizar todas as demandas administrativas da instituição escolar, mediante as políticas e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Várzea-PB “[...] observando a Constituição, a LDB, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento da Escola, para o cumprimento da função social e específica da escola.” (PROJETO

POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS, 2019, p. 27). O conselho Escolar é constituído por:

Um Servidor por turno de funcionamento, eleito pelos seus pares;  
Um Professor por turno de funcionamento, eleito pelos seus pares;  
Um Pai de aluno, eleito pelos seus pares;  
Um Representante da Comunidade Escolar, eleito pelos seus pares;  
(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS, 2019, p. 27).

De acordo com os Projetos, o Conselho Escolar realiza as suas reuniões bimestralmente quando há a necessidade, geralmente as reuniões acontecem no ambiente escolar. Tal Conselho Escolar delega três de seus membros para serem presidente, tesoureiro e secretário, os quais são responsáveis por todas as demandas e burocracias. Assim sendo, desenvolve:

[...] elaboração do plano de aplicação dos recursos, análise das planilhas, elaboração de atas e apreciação da documentação inerente à prestação de contas; bem como, o encaminhamento desta à Prefeitura Municipal e/ou à contadora até o dia 31 de dezembro do ano em que o recurso for liberado.  
(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS, 2019, p. 27).

No que diz respeito ao gerenciamento financeiro das escolas, o conselho realiza reuniões para organizar a aplicação das verbas. De acordo com os Projetos Político-Pedagógicos as escolas possuem autonomia financeira para administrar os repasses de verbas de programas disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dentre os programas estão o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O PDDE foi desenvolvido em 1995, com o objetivo de auxiliar financeiramente as instituições escolares de Educação Básica, com o intuito de ampliar a sua estrutura física e pedagógica, bem como possibilitar a autonomia da gestão e participação da comunidade escolar no gerenciamento financeiro, com vistas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de qualidade e significativo. O PDDE se estrutura a partir de quatro eixos: Básico, Integral, Qualidade e Estrutura (BRASIL-MEC, 2021).

Nesse seguimento, a Gestora 2, descreve que até o ano de 2012 os recursos financeiros das escolas do campo no município de Várzea-PB eram administrados pela Prefeitura, no corrente ano as escolas ganharam visibilidade e desenvolveram os seus conselhos escolares para terem autonomia de administrar os seus próprios recursos financeiros. No entanto, destaca em sua fala que antes dessa ampliação o campo era considerado um lugar de atraso e perpassava por constante desvalorização.

Eu vou dá um exemplo bem chulo. Moradores de rua, certo (...)? Sabe moradores de rua que não tem nada? Então aquelas cadeiras mais velhas na cidade, ah quebrou isso na cidade, chegou cadeira nova pra escola da cidade, joga o que não presta pras escolas do campo, certo! Isso era uma realidade nossa. (GESTOR 2, 2022).

A narrativa do Gestor 2, corrobora com a configuração de uma visão equivocada em relação as escolas do campo, ao tempo em que os fatores descritos corroboram com fragmentações na qualidade da oferta da Educação e dos processos de ensino e aprendizagem, de maneira a fortalecer o descrédito acerca das possibilidades e contribuições que a organização multisseriada e de multietapa, podem ocasionar nos projetos de escola e de formação identitária das populações do campo (HAGE, 2014).

Nesta direção, percebemos o antagonismo e distanciamento dos agentes responsáveis pelos investimentos em Educação, com especificidade para o governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), o qual instituiu diversos cortes na Educação, em específico a oferta para o espaço escolar camponês, de modo a negar o direito e o acesso à educação pública aos sujeitos do campo.

Contudo, os processos de transição de governos, em especial os governos democráticos de esquerda, com especificidade para os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), demarcam posições contrárias, cuja a premissa preconizou a valorização da Educação, em específico para o território camponês, de modo a atuar em detrimento da Política Nacional de Educação do Campo e seus Princípios, de maneira a contribuir com os processos de construção identitárias dos povos do campo e na valorização de seus territórios.

Desse modo, Gestor 2, descreve o período de transição política no país, quando se inicia um processo de valorização do campo e do espaço escolar camponês, bem como do desenvolvimento de políticas voltadas para esse espaço, com o objetivo de ampliarem as suas estruturas físicas e pedagógicas para subsidiar a prática docente e a aprendizagem dos educandos. Assim, pontua que:

Quando foram chegando várias políticas novas do Governo Federal, de materiais escolares, é (...) chegou um PDDE escola campo que só vem uma vez para a escola e não vem mais, que foi um valor de doze mil reais em dois mil e doze. Então em dois mil e doze as escolas do campo se equiparam com tudo: notebook, impressora a toner, data show, TV, caixa de som, microfone e o que você imaginar a escola do campo de Várzea, hoje tem, mas por que foi adquirido com esse recurso escola do campo do PDDE, escola do campo que foi contemplado em dois mil e doze e as escolas já eram quem administrava seu recurso. Então foi geladeira, armário de aço, tudo isso foi

comprado com esse recurso, foi tanto dinheiro que a gente viu a hora não conseguir gastar esse dinheiro de tanto dinheiro que tinha! [...] (Gestor 2, 2022).

Na narrativa do Gestor 2, podemos compreender a importância do PDDE para a emancipação das escolas do campo, uma vez que, tais programas conduzem a autonomia da gestão, tornando-a democrática, participativa e coletiva, com o objetivo de sanar as dificuldades e demandas institucionais, de modo a atuarem de acordo com a necessidade de cada escola do campo no município de Várzea-PB.

No que se refere à avaliação educacional os Projetos Político-Pedagógicos demonstram o entendimento caracterizando-a como um instrumento auxiliador do desenvolvimento de uma prática pedagógica competente, na qual “[...] a avaliação do trabalho é realizada com vista ao ajustamento permanente do processo de ensino/aprendizagem, revelando estratégias de diferenciação pedagógica. No trabalho desenvolvido com periodicidade o docente adequa os resultados das diferentes avaliações ao ritmo de aprendizagem dos alunos.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS, 2019, p. 26).

Para tanto, as instituições em seus projetos organizam a avaliação educacional de acordo com as etapas de ensino que ofertam. Na modalidade de Educação Infantil, entendem a avaliação, enquanto uma ação formativa, que deve ser desenvolvida de maneira sistematizada e contínua. Assim, delimitam a avaliação com o objetivo de melhorar a ação educativa na qual seus principais instrumentos são:

[...] a observação e o registro. As situações de avaliação se dão através de atividades contextualizadas para que se possa observar a evolução das crianças. Também é levado em consideração os conhecimentos prévios que as crianças possuem sobre os conteúdos a serem trabalhados. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS, 2019, p. 13).

Na modalidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação deve ser processual, formativa e participativa, na qual os principais instrumentos utilizados são “[...] a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS, 2019, p. 16). Nesse seguimento, organizam a sistemática de avaliação da seguinte maneira para alunos do 1º, 2º e 3º ano, a avaliação está organizada como podemos observar no quadro a seguir:



**Quadro 24** - Organização da Avaliação Educacional para alunos do 1º, 2º e 3º

<b>Notas</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Simulado</b>
1ª nota	Um trabalho individual com consulta sobre os temas abordados no bimestre; (5 questões valendo <u>5,0 pontos</u> )  Trabalho em grupo com consulta em sala; ( <u>5,0 pontos</u> )	Ditado (observar os níveis de escrita para dar a nota. Pré-silábico = 1,0 ponto; Silábico = 2,0 pontos; Silábico-alfabético = 3,0 pontos; Alfabético = 4,0 pontos e ortográfico = 5,0 pontos).  Arte, Formação Humana e Educação Física serão duas notas (observar 1ª e 2ª notas).  Português, Matemática, História, Geografia e Ciências serão as três notas.
2ª nota	Ditado de 10 palavras relacionadas ao conteúdo trabalhado; ( <u>5,0 pontos</u> )  Desempenho Escolar/ Postura de Estudante (organização – 1,0 ponto; realização das tarefas – 2,0 pontos; atitudes – 2,0 pontos) = <u>5,0 pontos</u>	
3ª nota	Avaliação individual sem consulta por disciplina, englobando os assuntos referentes ao bimestre; (texto com 5 questões de interpretação + outras 5 questões abertas do conteúdo) = <u>10,0 pontos</u>	
<b>Recuperação</b>		
<p><b>Recuperação paralela diária:</b> observar no dia-a-dia a assimilação dos conhecimentos trabalhados. Possibilitar a revisão dos mesmos, através de nova estratégia, observando se os objetivos foram alcançados ou não; (1ª e 2ª nota)</p> <p><b>Recuperação bimestral:</b> revisar o conteúdo em que o aluno apresentou dificuldades (no bimestre – 3ª nota) e promover um trabalho individual sem consulta (5 questões abertas = <u>10,0 pontos</u>) de cada disciplina em que o aluno ficou em recuperação.</p>		

Fonte: Projetos Político-Pedagógicos, 2019.

**Quadro 25** - Organização da Avaliação Educacional para alunos do 4º e 5º Ano

Notas	Avaliação	Simulado
1ª nota	<p>Um trabalho individual com consulta sobre os temas abordados no bimestre; (5 questões valendo <u>5,0 pontos</u>)</p> <p>Trabalho em grupo com consulta em sala; (<u>5,0 pontos</u>)</p>	<p>Simulado com questão objetiva e redação realizada no final de cada semestre ou no final do ano para o 5º Ano.</p> <p>Ditado (observar os níveis de escrita para dar a nota. Pré-silábico = 1,0 ponto; Silábico = 2,0 pontos; Silábico-alfabético = 3,0 pontos; Alfabético = 4,0 pontos e Ortográfico = 5,0 pontos).</p>
2ª nota	<p>Ditado de 10 palavras relacionadas ao conteúdo trabalhado; (<u>5,0 pontos</u>)</p> <p>Desempenho Escolar/ Postura de Estudante (organização – 1,0 ponto; realização das tarefas – 2,0 pontos; atitudes – 2,0 pontos) = <u>5,0 pontos</u></p>	<p>Arte, Formação Humana e Educação Física serão duas notas (observar 1ª e 2ª notas).</p> <p>Português, Matemática, História, Geografia e Ciências serão as três notas.</p>
3ª nota	<p>Avaliação individual sem consulta por disciplina, englobando os assuntos referentes ao bimestre; (texto com 5 questões de interpretação + outras 5 questões abertas do conteúdo) = <u>10,0 pontos</u></p>	
Recuperação		

Recuperação paralela diária: observar no dia-a-dia a assimilação dos conhecimentos trabalhados. Possibilitar a revisão dos mesmos, através de nova estratégia, observando se os objetivos foram alcançados ou não; (1ª e 2ª notas)

Recuperação bimestral: revisar o conteúdo em que o aluno apresentou dificuldades (no bimestre – 3ª nota) e promover um trabalho individual sem consulta (5 questões abertas = 10,0 pontos) de cada disciplina em que o aluno ficou em recuperação.

**Fonte:** Projetos Político-Pedagógicos (PPP), 2019.

Na tentativa de cumprir com os objetivos propostos neste estudo monográfico, os quais atribuem ênfase a avaliação educacional, seus sentidos e significados em relação a sua função social e características que determinam a inclusão ou exclusão dos sujeitos no contexto escolar camponês, os dados referentes à organização da avaliação escolar nas modalidades Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental são essenciais para que possamos compreender as orientações presentes nos Projetos Político-Pedagógicos para o desenvolvimento da prática educativa e avaliativa docente.

Assim, os Projetos Político-Pedagógicos orientam o desenvolvimento de uma prática avaliativa pautada em três tipos de avaliação, respectivamente processual, formativa e participativa. Nessa direção para compreendermos os tipos de avaliação descritas nos Projetos e a sua relação com os dados apresentados nos quadros 24 e 25, percebemos a necessidade de teorizar cada um tipo de avaliação, com o intuito de entender as suas ramificações para a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem das escolas do campo no município de Várzea-PB.

Para refletirmos sobre a avaliação processual, nos apoiamos teoricamente em Hoffmann (1993), a autora no conduz ao entendimento de que a avaliação se caracteriza como uma ação processual, destacando que “A avaliação contínua é vista como acompanhamento da aprendizagem, identificando as conquistas, problemas e o desenvolvimento dos alunos” (HOFFMANN, 1993, p. 23). Nesta perspectiva, a avaliação contínua rompe com os paradigmas de uma Pedagogia Tradicional, oportunizando o docente a confrontar as suas formações acadêmicas e desenvolver a sua prática pedagógica e avaliativa de acordo com as experiências expressas em seu cotidiano educacional a partir dos contextos sociais e culturais em que estão inseridos, de modo a contemplarem a realidade do educando camponês para que o mesmo, se configure como agente ativo e participativo na construção da estruturação do território social em que está mergulhado.

O outro modelo é a avaliação formativa, que de acordo com Perrenoud (1998), podemos compreendê-la como um modelo de avaliação que atua em detrimento da avaliação contínua, de modo em que esta possa contribuir para o desenvolvimento de uma prática avaliativa capaz de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem escolar em curso, voltado aos povos camponeses, privilegiando as suas diferenças e especificidades, tendo em vista a formação significativa do sujeito do campo. O autor destaca que:

A ideia de avaliação formativa sistematiza o funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens [...] (PERRENOUD, 1998, p. 5).

Desse modo, podemos compreender a inter-relação entre a avaliação contínua e formativa e as suas contribuições para os processos educativos, uma vez que, oportunizam os agentes envolvidos a refletirem acerca da elaboração de seus instrumentos avaliativos de forma que estes, subsidiem a configuração do ensino e aprendizagem no âmbito escolar camponês.

O terceiro e último modelo descrito nos Projetos Político-Pedagógicos, é a avaliação participativa, caracterizada como um tipo de avaliação democrática e participativa que proporciona a participação de todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagens a participarem ativamente da construção de suas técnicas e instrumentos, de modo que estes, venham proporcionar uma prática educativa e avaliativa significativa no contexto escolar camponês. Desse modo, a avaliação participativa pode ser entendida como:

Uma das características que distingue a avaliação participativa de outras formas de avaliação é a ausência da figura do expert em avaliação, ou seja, do especialista cujo conhecimento específico sobre o processo avaliativo se converte em poder particularizado sobre esse processo. Por isto, em princípio, também é distintivo na avaliação participativa o fato de que todos podem tomar decisões sobre ela em decorrência – mas ao mesmo tempo como uma premissa – de seu envolvimento com a avaliação. Sujeitos de diferentes saberes e posições de poder podem, portanto, apropriar-se da avaliação numa lógica de empoderamento que é, simultaneamente, constitutivo do e constituído pelo processo avaliativo. (LEITE; NUNES, 2009, p. 152).

Compreendemos que a avaliação participativa, contribui com o rompimento dos paradigmas de uma pedagogia homogênea, tradicional e tecnicista, bem como conduz ao reconhecimento das diferenças e particularidades que permeiam o contexto social e cultural presente na oferta da Educação voltada para o sujeito camponês.

A partir da análise dos dados presentes nos Projetos Político-Pedagógicos, tornou-se possível compreender que a organização do sistema de avaliação, embora tenha o cunho formativo, se caracteriza como processo tradicional e somatório, o qual se configura, por meio de provas e testes, que se caracterizam como instrumentos que possibilitam medir e classificar os educandos por meio da atribuição de notas unilateralmente, por parte do docente.

Assim, Luckesi (1999) destaca que a avaliação da aprendizagem realizada neste contexto se caracteriza pelos aspectos técnicos da avaliação, cujo objetivo é avaliar o resultado final e não o processo, bem como pela mensuração do estudante na qual apenas se verifica de maneira quantitativa o aprendizado do discente mediante a transmissão dos conteúdos. Essa forma de avaliar não envolve a todos os sujeitos da educação, além de poder promover a dificuldade em ampliar a reflexão crítica acerca do processo de ensino e aprendizagem. Nesta direção, Romanowski e Wachowicz, afirmam:

A avaliação somativa manifesta-se nas propostas de abordagem tradicional, em que a condução do ensino está centrada no professor, baseia-se na verificação do desempenho dos alunos perante os objetivos de ensino estabelecidos no planejamento. Para examinar os resultados obtidos, são utilizados teste e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles. (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2003, p. 124).

A avaliação somativa, por sua vez, se mostra contrária a proposta da Política Nacional da Educação do Campo, tendo em vista não coadunar com os princípios da Educação do Campo, conforme demonstrado no Quadro 19, e aqui lembramos a existência neste trabalho de estudo acerca de quatro escolas camponesas, especialmente, destacando uma escola de assentamento rural e uma de quilombo, assim como as outras exigem atenção ao princípio do respeito às diferenças e atenção ao direito humano à educação dos sujeitos do campo.

Por outro lado, embora a avaliação somativa esteja atrelada a abordagem tradicional de ensino, ela pode ser caracterizada como um importante instrumento ao tempo em que possibilita o educador refletir acerca do progresso dos educandos, no qual ao julgá-los para classificá-los ao final de cada unidade, é possível medir o nível de aproveitamento e aprendizagem dos discentes, apresentando-lhes seus erros e acertos, e assim oportunizá-los a analisar e participar ativamente dos seus processos de aprendizagens, de modo que esse seja capaz de identificar as lacunas presentes em percurso formativo, bem como conduz ao docente refletir constantemente acerca da sua prática didático-pedagógica e reorganizar os seus objetivos de modo contínuo (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019).

Destarte, a análise dos Projetos Político-Pedagógicos nos conduziu a identificação de lacunas e fragmentações em sua elaboração, assim como revelou que o direcionamento político e pedagógico demonstrativo do paradigma da Educação Rural no município de Várzea-PB, uma vez que, não contempla os princípios da Política Nacional de Educação do Campo que a esta se destinam, pois não se embasam com documentos que condizem com o entendimento da vida, dos saberes e as experiências do sujeito camponês. Assim, os projetos mostram a necessidade de ampliar as discussões:

[...] sobre Educação do Campo junto aos sujeitos que atuam na escola: professores, supervisores, gestores, dentre outros, não pode ser adiada, tendo em vista que precisam compreender os fundamentos dessa perspectiva educacional que os leva a repensar o seu fazer educativo. Diante dessa premência aparecem-nos questões desafiadoras: como oportunizar a esses educadores a reflexão sobre a proposta teórico-metodológica de Educação do Campo? Quais as possibilidades e os limites do movimento para formulação e implementação das concepções teórico-filosóficas que inspiram as práticas educativas do Projeto Político-Pedagógico libertador e de transformação social da Educação do Campo? (COSTA, 2010, p.42).

Portanto, partimos do entendimento de que a Educação desenvolvida no campo no município de Várzea-PB, se organiza a partir da Multissérie e Multietapa, o que conduz a um importante debate acerca da coexistência de múltiplos sujeitos que comportam diferenças em suas fases de vida, de aprendizagens específicas e, sobretudo, que são diferentes e, essas diferenças e diversidades podem e devem ser importantes mecanismos para a organização do trabalho pedagógico, conforme preconiza a Política da Educação do Campo no Brasil.

A existência programas e projetos como, por exemplo, o PDDE citado no Projetos Político-Pedagógicos, devem colaborar na qualificação do desenvolvimento de ações que se voltem para ampliar o debate acerca da origem e das realidades dos sujeitos do campo e, que isto se traduza em potenciais na promoção da formação dos sujeitos camponeses.

Partindo da premissa dos princípios da Educação do Campo e da observação da forma como se realiza o processo avaliativo local, assim como pela característica inerente às quatro escolas do campo em Várzea-PB, suscita para a necessidade do desenvolvimento de uma reavaliação para se pensar em possíveis atualizações no que diz respeito à elaboração destes documentos, de modo que estes venham a ser uma construção participativa, coletiva, democrática e acima de tudo, contínua, para que se possa realizar uma adequação do currículo, da prática educativa e avaliativa no tocante, à perspectiva de uma pedagogia emancipatória e humanizadora que contribua para a construção da identidade das escolas e o seu fortalecimento,

para que seja possível o desenvolvimento da formação, permanência do sujeito do campo em um contexto social, cultural e educacional que contemple a sua realidade.

## **4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A SALA DE AULA MULTISSERIADA E DE MULTITETAPA NA ESCOLA DO CAMPO EM VÁRZEA-PARAÍBA**

Pensar a Avaliação Educacional, diante do processo de ensino e aprendizagem Multisseriado e de Multietapa na escola do campo, é uma tarefa complexa, tendo em vista as especificidades e particularidades deste contexto educativo. Mediante esta perspectiva, a presente seção está estruturada em três subtópicos que se complementam e se inter-relacionam na busca pelo entendimento da avaliação, enquanto possibilidade de construção ou negação da identidade da escola e do sujeito camponês. Assim, discutiremos a seguir a percepção docente sobre a avaliação educacional, com especificidade no planejamento e prática avaliativa docente na escola do campo.

### **4.1 A percepção docente sobre a avaliação educacional**

Partimos do entendimento de que a avaliação se caracteriza como um instrumento indispensável para o desenvolvimento das ações educativas e o fortalecimento da relação professor-aluno no ambiente educacional, em específico o camponês. Se compreendida e desenvolvida de uma maneira crítica e reflexiva pode contribuir significativamente para a construção da identidade e reafirmação do sujeito do campo, de modo a contemplar as suas especificidades e particularidades.

Neste seguimento, a partir da curiosidade epistemológica que nos movimenta, sentimos a necessidade de compreender a percepção dos educadores que lecionam em escolas do campo no município de Várzea-PB, acerca da avaliação escolar e como estes compreendem os impactos da avaliação no fortalecimento ou negação do sujeito camponês. Dessa maneira, quando perguntado acerca da avaliação educacional, Gestor 1, descreve em suas narrativas que:

Avaliação é um Feedback para o professor saber se o aluno aprendeu, saber se a metodologia que ele está utilizando é a mais adequada, é a mais correta se atendeu ao maior número possível de educandos. Por que a educação culturalmente é vista como punitiva que é pra reprovar e não é essa a finalidade da educação, da avaliação. Tem um âmbito maior, ela tem uma importância muito maior. É muito mais para o professor do que para o aluno, infelizmente eu tenho que dizer essas palavras. (Gestor 1, 2022).

Em sua narrativa Gestor 1, denota a ideia de uma avaliação unilateral centrada apenas na figura docente. A ideia posta acerca do *feedback*, se caracteriza enquanto uma prática



avaliativa diagnóstica da ação educativa docente, a qual a partir de seus instrumentos busca apenas coletar dados quantitativos, que tendem a punir os educandos em termos de aprovação, reprovação, bem como excluí-los do processo de ensino e aprendizagem, ao passo em que não contribui para que haja o fortalecimento da relação professor-aluno e de uma prática qualitativa, democrática e dialógica, que conduza o educando a compreender e refletir criticamente, tampouco participar ativamente dos processos que regem a sua formação, contribuindo significativamente para a negação da sua identidade.

Outro fator a destacar é que no universo da sala de aula há que se pensar no universo que contempla a totalidade dos educandos pensando a avaliação como instrumento de aprendizagem aplicado a todos os educandos, pois todos aprendem algo cotidianamente e todos possuem saberes diferentes, nem maiores, nem menores (FREIRE, 1987). Quando perguntadas as docentes acerca da avaliação percebemos um ideal em comum, entre as narrativas da Docente 2, Docente 4 e a fala do Gestor 1, antemencionado, os quais compreendem a avaliação, enquanto ferramenta unilateral do trabalho docente.

Minha concepção de avaliação é feita através de um diagnóstico, para avaliar em níveis de aprendizado que se encontra cada aluno, ou seja, é um instrumento de aprendizado do aluno. Deve contribuir para análise e decisões de quais ações pedagógicas deverão ser tomadas durante o processo de ensino. A constatação é o princípio, é o ponto em que atribuímos uma qualidade (positiva ou negativa) ao que está sendo avaliado. (Docente 2, 2022).

O aluno tem que ser avaliado, temos que saber a capacidade de aprendizagem do aluno no início do ano, quando é feita a primeira avaliação, queremos saber como está a aprendizagem do aluno para poder dar continuidade no processo de ensino e aprendizagem. (Docente 4, 2022).

As narrativas postas pelas docentes, conduzem ao entendimento de que a prática avaliativa pensada unilateralmente, não contribui para que se tenha a possibilidade de refletir sobre as suas ações educativas e os objetivos propostos, de modo a repensá-los e readequá-los a partir do desempenho do educandos, mas, apenas medir o seu conhecimento, de modo a atribuir *feedbacks* positivos e negativos e compará-los, ao tempo em que fortalece os processos de sua exclusão da realidade dos educandos no sistema educacional camponês, assim como pode colaborar no processo de fechamento de escolas do campo e migração pendular ou permanente (HAGE, 2008).

Assim, a retirada das escolas mesmo quando pequenas acarreta um abandono infra-estrutural por parte do poder público, que se afasta ainda mais das comunidades rurais; e, além disso, enfraquece os laços identitários dos sujeitos com o lugar em que vivem, pois a escola na comunidade é um importante

instrumento que mobiliza os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem e sua presença na comunidade é um forte elemento de manutenção de certos valores que mantêm os sujeitos vinculados aos seus modos de vida e convivência. (HAGE, 2008, p. 8).

Nesta direção, Freire (1988), ainda contribui para que possamos refletir acerca dos limites e o caráter político da prática educativa e avaliativa, tendo em vista a qualidade e desenvolvimento da Educação do Campo, uma vez que, possibilita compreender e reconhecer as contribuições e/ou consequências desta prática, para o estabelecimento das relações entre o processo formativo e a construção identitária do sujeito camponês. Neste sentido, pontua que: “A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu objeto. [...]” (ib. id. p.7). Nesse viés, compreende-se a importância de se desenvolver uma prática educativa e avaliativa, de modo em que esta possa contribuir com o desenvolvimento da consciência crítica do sujeito camponês, para que este possa participar ativamente dos processos de estruturação de seus territórios.

Nesse seguimento Luckesi (1999), em seus escritos chama a atenção para o fato de que a prática educativa e avaliativa, tem perpassado por inúmeras críticas, no que se refere aos princípios e instrumentos que oportunizam o/a educador/a desenvolver o ato de avaliar de forma integral no exercício da docência. Assim, aponta que no contexto educacional escolar, a prática avaliativa é desenvolvida nas instituições como algo ameaçador, autoritário e seletivo seguindo os mecanismos de conservação e reprodução impostos pela sociedade capitalista que estipula uma formação humana pautada no capital, com base nos preceitos impostos pela pedagogia tecnicista. Neste sentido, compreende-se que:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser histórico num padrão definitivamente denominado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias. (LUCKESI, 1999, p. 34).

Com base no material empírico coletado, apenas a docente 3, rompe com os objetivos de uma avaliação classificatória em suas narrativas, ao tempo em que afirma que a avaliação se caracteriza como um processo contínuo, no qual seja possível não apenas verificar o desempenho dos alunos em termos de aprovação e reprovação, mas, que seja possível realizar uma análise crítica acerca da sua aprendizagem cotidianamente. Assim, destaca que: “A

avaliação deveria ser um processo contínuo, ou seja, avaliar o desempenho de cada aluno no dia a dia, para não cometer injustiça.” (Docente 3, 2022). A ideia de avaliar o desempenho dos educandos de modo contínuo, denota a perspectiva de que é necessário conhecer a realidade dos educandos, ao tempo em que seja possível potencializar o desenvolvimento dos seus saberes e conhecimentos.

Nesse seguimento Luckesi (2011), mostra que a avaliação escolar está intimamente relacionada com a descrição da realidade que caracteriza o contexto educacional e configura os processos que regem o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, que por sua vez, necessita de dados. Esta corrente teórica mostra que o ato de avaliar reúne uma variação de instrumentos e/ou técnicas metodológicos que necessitam estar atrelados ao rigor, mas a atenção as subjetividades humanas no processo da formação dos sujeitos do campo, para que seja possível identificar o grau de desempenho dos educandos e a satisfatoriedade de todos os agentes responsáveis pelo reordenamento educativo e avaliativo no âmbito escolar. Importante salientar que esse rigor científico imputa aos educadores a epistemologia do inacabamento, ao tempo em que necessitam aprimorar os seus conhecimentos e compreensões acerca da avaliação educacional e seus instrumentos, para que possam visualizar o educando camponês em sua totalidade, de modo em que estes possam participar ativamente do seu percurso formativo. Isto é,

Os dados necessitam ser coletados em conformidade com as exigências do objeto de estudo. Ou seja, com o que estamos investigando e com a forma pela qual abordamos nosso objeto de pesquisa, o que implica, no caso do ensino-aprendizagem ter presentes as configurações do projeto da escola, como também dos planos de ensino, assim como das aulas. O que importa avaliar o resultado da ação e esta deve estar nessas instancias. (LUCKESI, 2011, p. 295-296).

Mediante esta perspectiva, compreendemos que o/a docente além de assumir a postura de avaliador/a, necessita adequar-se a um rigor científico e metodológico que conduza ao exercício de sua práxis educativa e avaliativa de modo, a compreender as estruturações do projeto de escola em que está vinculado. Assim, o/a educador/a ao adotar a conduta de pesquisador/a, tem a possibilidade de formular dúvidas e inquietações que possibilitam reavaliar as suas ações educativas e a executar a mediação do processo de ensino e aprendizagem de maneira significativa tanto para si, como para os educandos.

Tornar-se um/a professor/a pesquisador/a, é um processo complexo, porém satisfatório, uma vez que, em sua ciência é conduzido a rupturas, descobertas e atualizações que determinam

novos entendimentos acerca do contexto social, cultural e educacional em que está inserido, de modo a compreender de maneira ampla a produção e desenvolvimento de saberes e conhecimentos construídos pelos atores sociais no âmbito das instituições escolares do campo.

Nessa direção, revela-se a necessidade de a prática avaliativa docente estar em um constante movimento, que permita-a ser confrontada cotidianamente, tendo em vista os dados coletados em relação ao desempenho e aprendizagens dos educandos no âmbito escolar, para que assim, o docente possa elaborar seus instrumentos a partir de um rigor teórico e metodológico capaz de contemplar a realidade social e cultural dos discentes em seu percurso formativo, que atribua sentidos e significações a construção da sua formação identitária. Neste sentido, é importante compreender a diferença entre pesquisar e avaliar no contexto educacional, assim, Hoffman (2010, p. 17), pontua que:

[...] Enquanto a pesquisa tem por objetivo a coleta de informações e a análise e compreensão dos dados obtidos, a avaliação esta predominante a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada. Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas uma parte do processo para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria.

Neste sentido, é necessário compreender a função ontológica da avaliação, que segundo Luckesi (1999), se caracteriza como ato de diagnóstico, o qual se constitui como uma ferramenta que auxilia na tomada de decisões, bem como se caracteriza pela busca de maior satisfatoriedade dos resultados a serem alcançados. O autor destaca que “Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva [...]” (LUCKESI, 2002, p. 84).

Nesta direção, Hoffman (2011) em sua dialética “Avaliação mito e desafio uma perspectiva construtivista”, mostra que a busca pela percepção e compreensão da avaliação a partir da sua função ontológica se caracteriza como uma tarefa complexa. A autora nos conduz ao entendimento de que pensar a avaliação sob a perspectiva da construção da identidade da escola do campo, requer o entendimento de que o educando camponês pode ser considerado um sujeito social e cultural capaz de construir, de maneira crítica e autônoma o seu conhecimento e auxiliar a estruturação dos contextos em que está inserido. Assim, “Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, com o

sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política.” (HOFFMAN, 2011, p. 18).

Dadas essas compreensões em torno da avaliação educacional e os contrassensos presentes nas percepções dos sujeitos da pesquisa, podemos compreender que a avaliação se caracteriza como um processo contínuo com vistas a construção do conhecimento e a formação integral dos educandos em seus percursos de escolarização. Embora diversa e complexa em seus instrumentos e funções, se usada de maneira crítica e reflexiva pode subsidiar a organização do sistema educacional e da prática educativa e avaliativa docente, com base em uma abordagem qualitativa da aprendizagem.

Com base nessas reflexões é possível compreender a avaliação educacional como um mecanismo que possibilita o acompanhamento e regulamentação do sistema educacional, de modo, que seja possível refletir sobre as dificuldades e tomada de decisões no âmbito da sala de aula. Porém, percebemos a necessidade de que os processos de organização do sistema avaliativo, assumam uma postura participativa, democrática e emancipatória, enquanto unidade que interliga a aprendizagem e o ensino. Neste sentido, Costa e Batista apontam que:

A emancipação representa o ser humano livre das amarras da opressão e da dependência econômica e do trabalho explorado. É certo que dominação e opressão se dão no seio da materialidade das relações econômicas e sociais. No entanto, a educação pode desempenhar um relevante papel na promoção de um conhecimento e de uma reflexão crítica que contribua para uma tomada de consciência, para a organização coletiva e para a luta das classes oprimidas, em busca de transformação das condições concretas e materiais da sociedade em que se encontram, em busca de libertação das amarras da opressão, em busca de uma hegemonia da classe trabalhadora. (COSTA E BATISTA, 2021, p. 4).

Nesta direção, Freire (1987), mostra que pedagogia dominante oferece ao educando apenas a condição de escutar e obedecer, sem que este tenha condições de refletir criticamente sobre a sua realidade e confronta-la, de modo a participar da sua transformação, assim, a formação bancária se caracteriza como um dos principais elementos na relação opressor-oprimido, a qual determina e estabelece a imposição da opção de uma consciência sobre a outra. Em contraposição a essas ideias, esta corrente teórica mostra a relevância do papel que a educação desempenha em relação ao processo de conscientização dos sujeitos. Assim, aponta a necessidade do desenvolvimento de um sistema educacional crítico e reflexivo sobre a realidade em que os educandos estão mergulhados, para que se tenha uma tomada de consciência na busca pela transformação. Dessa maneira,

Transportando essa compreensão para a aprendizagem, podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida. (LUCKESI, 1999, p. 173).

No que se refere ao ato de educar e avaliar com amorosidade, as docentes denotam a importância de se estabelecer uma relação professor-educando pautada na afetividade e responsabilidade docente com a aprendizagem dos educandos, de modo que estes, venham a ter o desenvolvimento de suas aprendizagens de maneira significativa. Assim, pontuam:

Procuro trabalhar em harmonia, ser diferenciada e, assim o que eu procuro é que esses alunos aprendam, para mim o que vale é a aprendizagem dos alunos, eles aprendendo para mim é dez. (Docente 1, 2022).

Quando se trata de avaliar é um contexto muito complexo é ver o indivíduo como um todo, levando em consideração as suas experiências adquiridas fora da escola, assim sendo procuro perceber onde o educando está no processo de aprendizagem e onde ele pode chegar. Dentre os principais desafios da avaliação da aprendizagem está ser justo com o indivíduo avaliado, haja visto que nem sempre uma prova significa o resultado de uma vida estudantil. (Docente 2, 2022).

O aluno participa sim do processo de avaliação, a medida em que a aprendizagem vai acontecendo, o aluno é avaliado, como também o professor. (Docente 3, 2022).

Então, a gente leva esse trabalho muito pra vivência dos alunos. (Docente 4, 2022).

Embora em suas narrativas as docentes percebam a complexidade do ato de avaliar, deixam claro em suas descrições que buscam visualizar o educando em sua totalidade, de modo a fortalecer as relações que se estabelecem entre ambos no espaço escolar camponês, conduzindo a rupturas que estimulem a uma reavaliação dos processos educativos, tornando possível sanar as dificuldades de aprendizagem dos educandos, os quais tem a oportunidade de participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, de modo a refletir de maneira contínua sobre ele.

Nesse seguimento, Freire (1996) conduz ao entendimento de que a prática educativa e a relação professor/a e aluno/a se constrói com base na amorosidade, a qual imputa o desenvolvimento de um diálogo crítico-reflexivo que proporcione a tomada de consciência, na qual centralize-se os saberes construídos a partir das experiências de cada sujeito envolvido nos

processos educativos e avaliativos. Nesse sentido, compreender a avaliação como um ato amoroso requer visualizá-la como um instrumento capaz de acolher e incluir as especificidades e particularidades de cada educando, a partir dos contextos sociais, econômicos e culturais em que estes, estão inseridos.

#### **4.2 O planejamento da Avaliação Educacional em salas de aulas com Multissérie e Multietapa**

Ao longo do desenvolvimento deste estudo, identificamos alguns contrassensos no que se refere a oferta e qualidade da Educação, voltada para o sujeito camponês no município de Várzea-PB. No entanto, a pesquisa em tela, ainda revela a necessidade de realizarmos uma reflexão acerca do planejamento educacional e avaliativo docente, o qual se caracteriza como um desafio para o cotidiano da sala de aula, pautada nos modelos da multisseriação e a multietapa nas escolas do campo.

Nesse seguimento, pontuamos a necessidade de compreendermos o que é o planejamento educacional, as suas funções e aspectos políticos e pedagógicos, bem como as suas contribuições para o fortalecimento ou negação da identidade da escola camponesa e do sujeito do campo no município de Várzea-PB. Assim sendo, Libâneo (2009, p. 221), pontua que:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também é um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Em consonância com esta corrente teórica, compreendemos que o planejamento, é antes de tudo uma ação consciente, que está intimamente ligada a uma ciência teórica e metodológica capaz de romper com os paradigmas de uma pedagogia tradicional. Portanto, o ato de planejar não se restringe aos aspectos técnicos e burocráticos da ação educativa, mas está fundamentado ao caráter político da Educação e das dinâmicas que regem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com vistas a compreender as problemáticas que permeiam o contexto social, cultural, econômico e pedagógico do território camponês, os quais atrelados a avaliação podem influenciar e potencializar os processos que estruturam e determinam o fortalecimento ou negação da identidade da escola e do sujeito camponês.

Nesse sentido, Luckesi (1999) mostra que a avaliação e o planejamento estão intimamente ligados, uma vez que, o ato de avaliar se configura como um mecanismo que auxilia a estruturação da análise dos objetivos traçados no planejamento das ações educativas docentes, com a finalidade de construir resultados satisfatórios dentro dos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora. (ibidem, 1999, p. 165).

Compreendemos que o planejamento atrelado a prática avaliativa, necessita de um rigor capaz de articular o desenvolvimento de atividade democrática, coletiva e dialógica entre os agentes responsáveis pela organização dos processos de ensino e aprendizagem no espaço escolar camponês, ao tempo em que se análise as dinâmicas, vivências e experiências com a sala de aula camponesa, de modo, a considerar as especificidades e particularidades do território e do sujeito camponês.

Considerando os dados apresentados em torno da Educação ofertada no território camponês no município de Várzea-PB ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, nos é oportuno perguntar: Como ocorre o desenvolvimento do planejamento educacional e avaliativo docente, para a atuação em escolas do campo no município de Várzea-PB? Quais os desafios? Quais as dimensões sociais, políticas, pedagógicas e ideológicas deste planejamento?

Assim, sob uma perspectiva dialógica permanente com os sujeitos da pesquisa, tornou-se possível identificar que o planejamento das ações educativas dos educadores das escolas do campo no município de Várzea-PB, ocorre quinzenalmente na sede do município, sob a coordenação de uma supervisora responsável por orientar a organização dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação nas escolas do Campo.

Os professores eles de quinze em quinze dias vem para cá e planejam. A supervisora da gente das escolas do campo, tem todos os profissionais na mão pode se dizer assim. É, pedagoga de formação como professora e é pedagoga como supervisora, ela é a nossa supervisora. As orientações, as sugestões que ela dá, você tem, enquanto gestor, você tem que ter a sensibilidade de acatar ou aprimorar, eu vejo, eu analiso é interessante vamos fazer. Então, a cada quinze dias esses professores fazem o planejamento aqui, aí existe aquele cruzamento. (Gestor 1, 2022).



Embora se realize o cruzamento dos planejamentos entre o espaço escolar urbano e o camponês, o município de Várzea-PB traça estratégias que buscam corrigir essa fragmentação, uma vez que, o Gestor 2, ressalta em suas narrativas a preocupação com as escolas do campo em Várzea-PB:

Antes o trabalho nas escolas no campo ficava muito a desejar, por que assim, eu era única pra atender todas as demandas. Então muitas vezes eu ia, eu tirava pelo menos um dia na semana para eu ir nas escolas do campo, então como são quatro escolas, eu só passava na escola uma vez no mês, entendeu? Então assim, eu fui percebendo que o campo, ele ficava sempre a desejar. Aí, eu pedi para ficar só exclusiva das escolas do campo. (Gestor 2, 2022).

Nesse seguimento Gestor 2, ainda demonstra que embora houvesse essas fragmentações em relação a discussão acerca das diretrizes operacionais para a Educação do Campo, demonstra que nos planejamentos sempre busca realizar um trabalho pautado na política de Educação para o campo. “Então nos nossos planejamentos tudo que eu faço é direcionado para a política do campo que é totalmente diferente de uma escola aqui da rua, por que é seriada.” (Gestor 2, 2022). Nessa direção, a narrativa do Gestor 2, demonstra a premissa de se romper nas escolas do campo com o paradigma seriado urbano hegemônico, de modo a compreender a organização multisseriada e de multietapa a partir da heterogeneidade de educandos, contemplando-os em sua totalidade, com vistas no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem verdadeiramente significativos. Para tanto, as estratégias postas pelo Gestor 2, agem:

[...] de forma explícita, se contrapõem e ajudam a minar as bases que fundamentam o paradigma seriado urbano de ensino, ao contribuir para ressaltar a heterogeneidade que configura a socioculturalidade do campo, fortalecendo, enquanto valores, a solidariedade, a alteridade, a justiça social, ajudando assim, a consolidar a igualdade na diferença, a unidade na diversidade. (HAGE, 2014, p. 1179).

Nessa direção, compreende-se a importância da exclusividade desta ação para as escolas do campo, tornando este fator um diferencial em relação a situação do município de Várzea-PB, e a situação da educação do campo no Brasil e em grandes regiões e no Estado da Paraíba. Em suas narrativas o Gestor 2, convencionou a ideia de que momentos de planejamento docente nas escolas se caracterizam como um processo que marca o desenvolvimento e organização da prática educativa e avaliativa em sala de aula.

Embora se realize o cruzamento entre os paradigmas urbanos e camponeses, compreendemos que esta exclusividade do Gestor 2, marca um momento valioso, uma vez que, busca desenvolver uma discussão no âmbito das escolas do campo, a partir da Política Nacional de Educação do Campo, oportunizando a participação crítica e reflexiva das docentes que atuam nas escolas do campo, conduzindo-as ao entendimento de que a educação no espaço educacional camponês, deve romper com a estruturação educacional urbana, a qual é organizada pela seriação, e estruturarem as avaliações, de uma maneira em que está venha a contemplar espaço educacional em que estão inseridas. No entanto, docente 3, destaca que: “O lado ruim é que temos que planejar fazendo agrupamentos de séries, ou seja, 4º e 5º ano, as mesmas atividades e assim por diante.” (Docente 3, 2022).

Essa narrativa mostra, a complexidade do planejamento docente, em relação a organização educacional multisseriada e de multietapa das escolas do campo no município de Várzea-PB, convencionando a perpetuação da ideia de que “O ensino multisseriado e **de multietapa, com predominância nas escolas do campo**, ainda é tratado como uma anomalia que já deveria ser extinto, para ceder lugar para as classes seriadas que segue o modelo educacional urbano.” (SANTOS, 2015, p. 74). **Grifo nosso.**

Com relação ao planejamento em profundidade, identificamos que o Gestor 2, desenvolveu uma estratégia pautada na perspectiva de desenvolver diagnósticos sob a perspectiva de verificar as dificuldades de aprendizagem dos educandos em seu percurso formativo. Em suas narrativas o Gestor 2 e as docentes descrevem como ocorre a organização e desenvolvimento dos diagnósticos no âmbito da sala multisseriada e de multietapa. Desse modo, descrevem que o diagnóstico é desenvolvido a partir das áreas do conhecimento referente as disciplinas de Português e Matemática:

Por que assim, o nosso objetivo é saber se o educando, conhece a área de matemática em cima do que se é trabalhado na BNCC que é informações, tratamento da informação, grandezas e medidas. O diagnóstico não só é contas não, pra saber se o aluno faz contas não. (Gestor 2, 2022).

Como a gente planeja juntamente com o Gestor 2, os conteúdos que a gente vai trabalhar ele está sempre nos acompanhando, nos auxiliando e preparando diagnóstico junto com a gente, certo? E a gente trabalha esses diagnósticos com os alunos e vê o que é que eles já sabem, o que é que precisam apreender. (Docente 1, 2022).

Mediante essa perspectiva, compreendemos que a ideia dos diagnósticos presente no contexto de fala dos sujeitos, não são desenvolvidos a partir da Política Nacional de Educação do Campo e seus Princípios, mas buscam subsidiar a estruturação de uma prática avaliativa

técnica, na qual o objetivo é apenas verificar os conhecimentos do educandos acerca de determinadas disciplinas, de modo que não haja uma interdisciplinariedade entre as áreas do conhecimento e a correção fragmentada da aprendizagem dos educandos.

Quando perguntamos acerca das especificidades que permeiam o contexto escolar campesino e buscamos compreender se o fato de estarmos tratando de escolas de assentamentos e escolas de quilombo, haveria alguma diferença na perspectiva do planejamento e da avaliação, com relação a pensar esses sujeitos assentados da Reforma Agrária e os sujeitos quilombolas. Gestor 2, pontua: “Não o trabalho é em cima do que o aluno sabe, independente se ele seja do assentamento ou se ele seja quilombola.” (Gestor 2, 2022). Percebemos o não reconhecimento da diversidade e das diferenças presentes no território e na escola camponesa. Quando pontuamos acerca da perspectiva da avaliação educacional, Gestor 2, mostra que a prática avaliativa é desenvolvida em momentos desconexos com as realidades pesquisadas. Isso mostra que:

Essas questões são trabalhadas pelos professores no ensino deles, mas com relação a aplicação de avaliação não, a avaliação a gente faz em cima do diagnóstico que a gente faz, a gente faz a avaliação diagnóstica e vê o que aquele aluno tem de conhecimento a partir dali a gente desenvolve um trabalho pra poder avaliar, então independentemente de onde ele esteja ou não a gente vai em cima do diagnóstico, do que o aluno apresenta pra gente. (Gestor 2, 2022).

Mediante as narrativas do Gestor 2, percebemos as contradições entre os momentos de planejamento e a prática educativa e avaliativa docente, uma vez que, identificamos que o processo de exclusão das vivências e experiências com a sala de aula multisseriada e de multietapa na escola do campo, ao tempo em que as especificidades dos sujeitos presentes no processo de ensino e aprendizagem não são reconhecidas e ressignificadas. De acordo com Gestor 2, o único objetivo dos momentos de planejamento seria apenas a verificação da aprendizagem dos educandos, por meio de diagnósticos que contemplam apenas os princípios presentes na Base Nacional Comum Curricular, a qual tende a considerar os processos educativos a partir de competências e habilidades, descaracterizando assim, a realidade educacional campesina. Nesse seguimento, Gestor 1, complementa: “Nós trabalhamos sempre alinhados as Diretrizes Curriculares Nacionais, as estaduais e a BNCC que está vindo para ficar.” (Gestor 1, 2022). A Base Nacional Comum Curricular a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017:

Altera as Leis n<sup>o</sup> 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n<sup>o</sup> 5.452, de 1<sup>o</sup> de maio de 1943, e o Decreto-Lei n<sup>o</sup> 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n<sup>o</sup> 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017).

Desse modo a BNCC, ao se consolidar no território nacional se caracteriza como um documento que objetiva orientar a oferta e qualidade da Educação Básica, a partir de competências e habilidades, a serem desenvolvidas pelos educandos, por intermédio das etapas e modalidades de ensino em que estão vinculados (BRASIL, 2017).

No entanto, Verdério e Barros (2020), mostram que a BNCC, desvela retrocessos e contradições na sua construção, os quais tendem a mostra que a mesma atua em detrimento dos processos de exclusão e contribui para o fortalecimento da hegemonia da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Neste sentido, esta corrente teórica reforça:

Assim, a BNCC –considerada a incidência da classe dominante em sua formulação e seu caráter eminentemente classista e mercadológico –tem nos processos avaliativos externos à escola um mecanismo altamente eficiente de dimensionamento do currículo e do fazer escolar. Isso tensiona, sobremaneira, a ação docente e a própria formação dos jovens da classe trabalhadora na escola. Em última instância, esse processo tem por orientação única dar conta do adestramento da força de trabalho e da formação de consumidores compatíveis com as necessidades atuais de reprodução ampliada de capitais. (Ibidem, p. 13).

Mediante esta perspectiva, percebemos que o planejamento educacional e avaliativo para a oferta e qualidade da Educação, voltada para o campo no município de Várzea-PB, não coaduna com a perspectiva da Educação do Campo, enquanto política pública e pedagógica e os seus princípios norteadores. Mas, o ato de planejar e avaliar assemelha-se a Educação Rural e, portanto, revela a hegemonia educacional urbanocêntrica, a qual descaracteriza e obscurece a realidade expressa nas escolas campesinas. Hoffman (2010, p.66) mostra que:

A percepção da diversidade de análises que suscitam diferentes situações de aprendizagem é um aspecto essencial no ajuste das intervenções pedagógicas. O caráter de padronização, que predomina na prática avaliativa leva a professores a terem procedimentos uniformes de correção e de intervenção pedagógica em relação a manifestações muito diferentes ao plano epistemológico.

Desse modo, o planejamento educacional e avaliativo camponês não pode reduzir a análise dos processos educativos vivenciados no âmbito da sala de aula, aos modelos expressos no contexto educacional seriado urbanocêntrico e na BNCC. Mas, é de fundamental importância reconhecer e ressignificar as lutas e mobilizações em prol do desenvolvimento da Educação do Campo, ao tempo em que se desenvolva uma prática educativa e avaliativa que contemple a realidade do território e dos sujeitos do campo, de modo a considerá-los em sua totalidade.

### **4.3 A prática avaliativa no contexto da Multissérie e Multietapa**

Discutir sobre a Avaliação Educacional, e as suas dimensões sociais, políticas e pedagógicas no âmbito da sala de aula multisseriada e de multietapa em escolas do campo, marcadamente, pela heterogeneidade de educandos, é uma tarefa complexa, que exige uma análise, em perspectiva teórica e metodológica, acerca da prática educativa e avaliativa docente.

Mediante o referencial teórico que vem subsidiando a nossa discussão e entendimento em torno da Avaliação Educacional, podemos compreender que a mesma se caracteriza enquanto uma das especificidades que compõe o campo das ciências da Educação, que necessita estar atrelada a um rigor teórico-científico e metodológico capaz de ressignificar a prática docente nos variados contextos sociais e culturais que há possibilidade de construção do conhecimento.

No entanto, Hoffman (2010) mostra que embora a Avaliação Educacional, atualmente, tenha ganhado ênfase nos debates e discussões em torno da Educação e da prática didático pedagógica, a mesma, vem assumindo uma postura pautada em um projeto antidemocrático e complexo a partir da sua pluralidade, a qual é capaz de determinar a inclusão ou exclusão dos discentes em seus percursos formativos, bem como contribui para o rompimento dos objetivos que por ela são determinados. Assim, aponta que “As dissonâncias em torno dessa prática ocorrem em paralelo a discussão sobre uma escola que parece não dar mais conta dos problemas sociais e que corre o risco de educar os alunos até mesmo para uma visão ultrapassada do presente.” (Ib id, 2010, p. 15).

Nessa direção, é oportuno questionar quais as dimensões sociais, políticas e pedagógicas a avaliação educacional, tem tomado para subsidiar o projeto de educação do campo em Várzea-PB? Trataremos de qual realidade avaliativa? A prática docente e avaliativa estabelece a relação com o saber camponês? Desse modo, Hoffman (2010, p. 19), aponta que:

Essas e outras controvérsias precisam ser discutidas, tendo por embasamento a finalidade da avaliação que irá nortear as metodologias e não o caminho inverso como vem acontecendo. A excessiva preocupação de educadores e leigos com a definição de critérios, registros finais, apresentação dos resultados e outras questões de caráter burocrático da avaliação revela que os rumos que perseguem precisam ser debatidos e esclarecidos, para que todos venham agir conscientes do reflexo de suas ações.

Neste sentido, a nossa pesquisa revela a necessidade de se ter uma escuta ativa e empática, acerca das narrativas descritas pelos nossos participantes voluntários, uma vez que, está contribuindo para o entendimento das tensões e contradições que permeiam a sua prática avaliativa docente, no âmbito da escola multisseriada e de multietapa, de modo a conduzir a reflexões que induzam ao entendimento das suas ações, as quais se configuram como elemento que caracteriza a ampliação do debate acerca das questões relacionadas a oferta da Educação, para o Campo. Dessa forma, quando questionados sobre como ocorre o desenvolvimento da prática avaliativa, e os instrumentos metodológicos utilizados em seu cotidiano pedagógico, as docentes revelam em suas narrativas que:

As nossas avaliações são através das atividades que os alunos fazem, a gente sempre tá observando ali de perto, a gente trabalha com notas, a gente tem que fazer trabalhos, a gente tem que fazer uma prova por cada bimestre. (Docente 1, 2022).

Quando chega no final do bimestre a gente faz essas avaliações, que acontecem em um processo de diagnóstico que são umas atividades, é (...) umas provas que são chamadas de avaliação diagnóstica (Docente 2, 2022).

Avaliação da Aprendizagem, se dá através de atividade avaliativa para atribuir uma nota e também através de diagnóstico. (Docente 3, 2022)

É feito um diagnóstico com os alunos para avaliar o nível de aprendizagem, são aplicados os conteúdos e as atividades diferenciadas de acordo com o nível do aluno. A gente tem a prova prática, a prova escrita e tem também essa provinha que faço para ter o acompanhamento da aprendizagem. (Docente 4, 2022).

Mediante as narrativas, compreendemos que o processo avaliativo docente, nas instituições do campo no município de Várzea-PB, se constitui, por intermédio de uma perspectiva de avaliação educacional, pautada em um diagnóstico somatório e classificatório, ao tempo em que utilizam técnicas avaliativas, que se estruturam a partir de teste, provas e exames, que conduzem as docentes do campo, classificar e medir o desempenho dos alunos,

por meio de conceitos e notas ao final de cada bimestre, que induzem a sua exclusão no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse seguimento, a avaliação da aprendizagem realizada neste contexto se caracteriza pelos aspectos técnicos da avaliação, cujo o objetivo é avaliar o resultado final e não o processo, bem como pela mensuração do estudante na qual apenas se verifica de maneira quantitativa o aprendizado do discente mediante a transmissão dos conteúdos. Essa forma de avaliar desvaloriza e inferioriza a avaliação escolar e impede a reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem (LUCKESI, 1999). Mediante essas perspectivas, Gestor 1, destaca:

A gente trabalha com uma metodologia da escola do campo, ok. Mas, sempre em sintonia com a escola urbana, porque os conteúdos são adaptados ou são alinhados vamos dizer assim, começa nesta linha aí. Porque eu não quero que tenham é, enquanto filho de agricultor da zona rural, de origem bem humilde e do campo eu não quero que exista essa lacuna, essa diferença entre a educação urbana e a educação do campo e que as mesmas oportunidades que os alunos tem na zona urbana, tenham também nas escolas do campo. (Gestor 1, 2022).

A narrativa do Gestor 1, remete a noção do campo enquanto espaço secundário, bem como conduz ao debate acerca dos direitos iguais ou equânimes, mas desvela um olhar da igualdade que descaracteriza e exclui os sujeitos do campo, ao tempo em que não se reconhece o território camponês em sua totalidade e pauta-se em uma perspectiva educativa e avaliativa fundamentada em aspectos relacionados a equidade e na meritocracia. Santos (2003), mostra que:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Ibidem, 2003, p. 56).

Neste sentido, tem-se a necessidade de desenvolver uma prática educativa e avaliativa que atue em consonância com “[...] uma teoria que, para além de as enquadrar ao nível dos fundamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos [...]” (FERNANDES, 2006, p. 22), reconheça a cultura e as diferenças que permeiam o campesinato, de modo a incluir os sujeitos do campo em um processo de ensino e aprendizagem significativo, o qual possa ressignificar a sua cultura e diversidade.

Tendo ciência da diversidade que permeia a construção das escolas do campo no município de Várzea-PB, as quais se constituem a partir de instituições situadas em

comunidades tradicionais camponesas, assentamento rural e comunidade quilombola, houve-se a curiosidade de investigar se mediante essas especificidades, a avaliação educacional contempla essas realidades. Assim, as docentes destacam que:

De certa forma sim, por que até os livros didáticos eles já trazem, eles já falam sobre assentamento, sobre zona rural, sobre as atividades que são feitas na zona rural. De certa forma até nos nossos planejamentos já existe, agora assim, se eu for falar sobre as atividades que são realizadas no campo, a gente sempre fala e expande pra zona urbana a gente sempre trabalha o que é feito na zona urbana a gente trabalha assim. (Docente 1, 2022).

Com certeza, porque estou todos os dias lembrando a meus alunos que não podemos esquecer nossas origens de onde viemos e onde queremos chegar. Se eu tiver em sala de aula e a prática não tiver levando em conta a construção do sujeito, eu acho que fica um pouco vazio e invalido o que a gente tá fazendo, embora que a nossa escola não tenha assim um currículo diferenciado por ser quilombola, mas que é trabalhado em sala de aula. (Docente 2, 2022).

Conheço a realidade de todos e procuro trabalhar contextualizado, trazendo para a escola o cotidiano de cada um. (Docente 3, 2022).

Importa muito trabalhar a convivência do aluno na comunidade em que vive, para o crescimento pessoal de cada um, pois dessa maneira, eles poderão aprender como conviver com as opiniões e os pensamentos diferentes dos seus. (Docente 4, 2022).

Assim, é possível compreender que as docentes em sua prática avaliativa realizam um alinhamento com o padrão seriado urbano hegemônico, o qual segundo Hage (2014, p. 1175), se caracteriza a parti da: “[...] seriação, que em geral é reivindicada como solução para os graves problemas que permeiam as escolas multisseriadas, **e de multietapa**, já se encontra fortemente presente, materializada nas escolas rurais [...] sob a configuração da multi(série). **Grifo nosso.** No entanto, embora as docentes estabeleçam esse alinhamento, percebem a relevância de se tratar e contextualizar a realidade camponesa, da qual os discentes estão inseridos.

Nesse seguimento, Charlot (2000), ressalta a importância de se estabelecer no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem camponês, a relação com o saber, a qual necessita levar em consideração não apenas a posição social que o indivíduo ocupa, mas deve considerar os saberes culturais e históricos, do qual o educando faz parte, de modo que haja a compreensão de que este, é um sujeito ativo e que possui capacidades de participar da estruturação e da transformação significativa das realidades impostas ao ambiente camponês. Assim, destaque que “[...] a análise da relação com o saber, enquanto relação social, não deve ser feita independente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mais sim através delas. [...]” (Ib id, 2000, p.74).



Nessa direção, Hage (2014), pontua a necessidade de as escolas do campo, buscarem romper com os paradigmas dos modelos seriados que contemplam a educação urbana hegemônica, e percebam as possibilidades de construção de saberes e conhecimentos significativos, por intermédio da a sala de aula heterogenia, constituída a partir da multissérie e da multietapa, conduzindo ao entendimento de que a Educação nesses espaços, necessita ser desenvolvida não apenas para o educando camponês, mas com ele.

Contudo, percebemos a necessidade de uma ampliação teórica e metodológica, por parte dos sujeitos responsáveis pelos processos educativos em escolas do campo, no município de Várzea-PB, não somente dos princípios que fundamentam e buscam materializar a Educação do Campo, mas também das concepções que discutem a avaliação educacional, afim de que estas possam subsidiar a prática educativa e avaliativa docente, para que essa venha fundamentar um processo de ensino e aprendizagem, que interligue o sujeito camponês a um projeto de Educação democrático, emancipatório e libertador.

## **5 ESTRATEGIAS DE GESTÃO PARA O FORTALECIMENTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA- PB**

A presente seção está estruturada em três subtópicos que buscam analisar e compreender as estratégias da Gestão Educacional para o fortalecimento da avaliação da aprendizagem e a oferta da Educação para o território camponês. Para tanto, discutiremos a seguir a formação continuada docente para avaliação educacional, buscando pensar acerca dos desafios e contradições para seu desenvolvimento, com especificidade nas estratégias da gestão para a oferta e qualidade da Educação, enquanto possibilidade de reafirmação ou negação da identidade da escola e do sujeito camponês.

### **5.1 A formação continuada docente para a avaliação: desafios e contradições**

A reflexão sobre a Educação do Campo e a oferta de um processo de ensino e aprendizagem para e com o sujeito camponês, aponta a necessidade de uma reflexão articulada com as questões e tensões relacionadas a formação docente em avaliação educacional, que atualmente, vem se configurando como um desafio para o cotidiano educativo marcado pela organização da multissérie e da multietapa nas escolas do campo em Várzea-PB.

Antes de adentrarmos na descrição dos dados obtidos em nossa pesquisa acerca da formação continuada docente, dos educadores do campo no município de Várzea-PB, apontamos a necessidade de compreender suas funções e princípios na estruturação do projeto de escola camponesa e as suas contribuições para a construção da identidade do sujeito e da sua prática educativa nas instituições escolares situadas nas áreas camponesas. Assim sendo,

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2001, p. 48-49).

Nessa direção, compreendemos que a formação continuada docente, conduz o educador a confrontar a sua formação inicial, a partir das suas vivências no cotidiano pedagógico, de modo que este, tenha condições de (re)pensar a sua prática, a fim de aperfeiçoar a sua ação educativa, por intermédio de competências teóricas e metodológicas pautadas em uma ciência que conduza

a qualificação do seu trabalho no âmbito da sala de aula. Desse modo, Novóia (1992, p. 13), afirma que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nesse seguimento, compreende-se que a construção da identidade docente e profissional para a atuação na sala de aula multisseriada e de multietapa na escola camponesa, está para além do acúmulo de conhecimentos teóricos e/ou técnicas metodológicas, mas necessita de um rigor científico que conduza a uma reflexão crítica continua sobre a prática docente (Ib id, 1992).

Desse modo, a reflexão da formação continuada docente para a avaliação educacional, no âmbito da sala de aula na escola do campo, tem sido apontada como uma grande desafio para o contexto educacional, em específico o camponês, uma vez que, necessita de romper com os ideais de uma sociedade pautada em uma formação do capital, na qual imputa uma prática avaliativa pautada no autoritarismo e na meritocracia, conduzindo ao docente visualizar os educandos em termos de aprovação por conceitos e notas que indicam processos de inclusão ou exclusão em seus percursos formativos (HOFFMAN, 1998).

Considero a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional um dos grandes desafios atuais da educação. Embora as veementes críticas sobre o caráter de controle e autoritarismo inerentes a essa prática secular do sistema educacional, é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é frequentemente discutida ou desarticulada da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos de avaliação e a análise crítica de seu caráter ideológico. (Ib id, 1998, p. 65).

Dessa forma, a formação continuada de educadores do campo, para a avaliação educacional necessita ser redimensionada para que esta, venha ultrapassar o seu caráter técnico, de modo a compreender a realidade camponesa e os seus aspectos, enquanto política pública responsável pela oferta, qualidade e pelo direito a Educação do sujeito camponês (HOFFMAN, 1998), proporcionando o entendimento de que:

A Educação do Campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes rostos, lembranças, gêneros e

etnias diferenciadas. Cada sujeito individual ou coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, [...] **as formações continuadas, voltadas para os/as educadores/as que atuam em escolas do campo**, precisam desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. (GAMA e JESUS, 2019, p. 134). **Grifo nosso.**

Nesta direção, analisar a formação continuada docente, para a avaliação educacional de educadores que atuam em escolas do campo, requer o entendimento de que a educação, voltada para o povo camponês, busca estabelecer relações entre os processos formativos, que integram a multiculturalidade camponesa, as epistemologias do lugar, do tempo e do espaço, voltadas para os projetos de luta que integram e ressignificam as experiências e vivências cotidianas em sua pedagogia da terra, bem como tem auxiliado a construção e reafirmação identitária do sujeito do/no campo.

Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. [...] (MARTINS, 2010, p. 14).

Considerando as especificidades e particularidades da Educação do e para o campo, nos é oportuno tencionar: Como ocorre o desenvolvimento da formação continuada docente, para a atuação em escolas do campo no município de Várzea-PB? Quais os desafios? Quais as dimensões sociais, políticas e pedagógicas desta formação? A formação continuada contempla discussões voltadas para a Avaliação Educacional? Quais os sentidos e significados que a formação continuada docente, atribui para o desenvolvimento da prática avaliativa em escolas do campo?

Tendo conhecimento da realidade educacional camponesa, expressa no município de Várzea-PB, o qual conta com o quadro de seis funcionários responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem escolar camponês e que integram o processo de historização dos projetos de construção da Educação do Campo no município, revelam em suas narrativas os elementos que subsidiam a sua formação continuada docente, para a atuação na sala de aula centrada em uma organização pautada na multissérie e multietapa e nos impulsionam a compreender os desafios e contradições que permeiam a construção da sua identidade e profissionalização docente.

Desse modo, quando tencionamos o assunto relacionado a formação continuada docente, Gestor 2, revela que não se tem uma preocupação por parte da Gestão Educacional, em realizar uma formação específica para se pensar a realidade das escolas do campo, ao tempo em que mostra que a formação, quando disponibilizada contribui para que a prática educativa e avaliativa docente campesina, atuar em consonância com o modelo seriado das escolas urbanas.

Mais não tem assim, formação por parte da secretaria por que a demanda da gente é muito pequena, então quando faz a formação geralmente faz para todos, algum tema que vá servir pra todos. Aí cada supervisor que vai para sua escola trabalhar é quem vai procurar aquela política de Educação Infantil, de Educação do Campo, aí assim, eu sempre me junto com as professoras, escuto muito elas, por que elas é quem estão lá na conta né, e a gente fica traçando coisas que dê certo pra gente fazer para o campo. (Gestor 2, 2022).

Nesse sentido, compreendemos a secundarização do espaço educacional camponês, ao tempo em que não se reconhece as particularidades da sala de aula camponesa e a sua organização pautada na multisseriação e na multietapa, bem como identificamos um processo de exclusão docente, ao passo em que não se tem uma preocupação em disponibilizar e efetivar formações específicas para abordar as questões relacionadas ao Movimento Por uma Educação do Campo, sua política pública e seus princípios. Assim, Abreu (2021, p. 619) pontua:

Importante frisar que apesar da existência histórica das classes multisseriadas **e de multietapas**, e de diferentes trabalhos ao longo do tempo apontarem sua existência e os desafios para sua efetivação, pouco se discute acerca das classes multisseriadas **e de multietapas** e isso reflete o grau de relevância que é dada a essa organização de ensino e de aprendizagem em todos os âmbitos: nacional, regional, estadual e municipal, porém, essa postura de uma forma geral não é positiva, principalmente porque deixar de se discutir não significa que não existam, e nem que está próxima a sua extinção e, ao mesmo tempo, se por um lado não se discute, pouco se pode contribuir com o trabalho dos docentes que trabalham nessas classes, muitas são as críticas, porém são poucas as contribuições de fato a esses profissionais e às crianças que dependem desse ensino. **Grifo nosso.**

Nesse seguimento, Docente 3, ainda nos leva a reflexão acerca das fragmentações nos cursos de formação de professores, responsáveis pela formação inicial de educadores e educadoras, os quais em seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), não contemplam as especificidades relacionadas a professores que atuam em salas de aula organizadas a partir da multisserie e multietapa, mostrando assim, a importância das formações continuadas para a construção da sua identidade docente. Docente 3 (2022), destaca que “É uma das coisas que

mais ajuda ao professor a gente saí do curso de Pedagogia com uma certa base, mais o firmamento mesmo é quando a gente tá em sala de aula e aquelas formações nos ajudam muito e eu gosto muito de participar”. De acordo com Hage (2005, s.p):

Em igual proporção, quando os professores assumem a “proposta de multissérie” e de **multietapa**, enquanto “junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço”, passam a elaborar tantos planos de ensino e estratégias metodológicas e de avaliação diferenciados quanto forem as séries presentes em sua turma, sentindo-se por isso, angustiados, ansiosos por realizar o seu trabalho com qualidade. Soma-se a isso, a pressão também exercida pelas secretarias de educação, quando definem encaminhamentos padronizados de horário do funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdo. **Grifo nosso.**

Assim, é possível compreender a relevância da formação continuada docente, para o desenvolvimento da prática pedagógica e avaliativa para lidar com a heterogeneidade de educandos presentes em seu meio, de modo a contemplar a sua realidade social e cultural, garantindo a valorização dos aspectos ligados a Educação do Campo, e a reafirmação da identidade do sujeito camponês.

Hage (2014), em seus fundamentos teóricos e pesquisas realizadas no âmbito da Educação do Campo, tem mostrado que a heterogeneidade presente no espaço da sala de aula camponesa, pode se configurar com agente potencializador de processo de ensino e aprendizagem significativo, uma vez que, o município de Várzea-PB, rompe com a perpetuação das experiências precarizadas, no que se refere a estruturação e equiparação pedagógica, a qual os estudos e pesquisas de Hage, revelam. Nesse seguimento, as sujeitas da pesquisa mostram os benefícios de se trabalhar com a heterogeneidade das turmas multisserias e de multietapa:

O trabalho multisseriado é difícil, não é fácil, eu nunca achei fácil, eu já fui aluna de multisseriado não achava fácil como aluno e nem acho fácil como professora, então os agrupamentos ajudam, ajudam muito os agrupamentos a gente faz, enquanto por exemplo eu tô explicando o assunto da turma maior. (Docente 1, 2022).

Então são muitos os desafios até por que a gente topa com alunos com faixas etárias diferentes, níveis de aprendizagens diferentes e tem que tá todos dentro da mesma sala, mais é muito prazeroso! É bom, por que quando a gente topa se depara com uma turma interessada, então aqueles alunos você tá explicando para os alunos do primeiro ano os alunos do pré II, já estão prestando atenção e de qualquer jeito eles estão ouvindo, eles estão aprendendo é desafiador é, mais é bom. (Docente 2, 2022).

Quando se fala em escolas do campo, na maioria das vezes, as pessoas têm preconceito, porém, não é bem assim, apesar de ser multisseriada, tem o lado bom, que é quando a criança é ativa, ela já consegue entender o assunto de

outras séries, também ajudam ensinando a tarefinha dos pequenos do pré. Elas adoram fazer o papel da professora. (Docente 3, 2022).

Eu trabalho na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. Acaba sendo proveitoso, o que pensamos que é bem mais difícil se torna mais fácil a aprendizagem de cada aluno. (Docente 4, 2022).

As narrativas das docentes ainda atuam em consonância com as concepções teóricas de Hage (2014), ao tempo em que revelam a necessidade de romper com os ideais dos paradigmas do modelo de seriação urbana, que é tido como o único modelo que atribui qualidade na oferta da educação e das práticas avaliativas nos vários espaços de escolarização. O autor destaca que:

Para ser mais explícito, compreendemos que as mudanças desejadas em relação às escolas rurais multisseriadas, **e de multietapa** para serem efetivadas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multi (seriadas) **e de multietapas**. (Ib id, 2014, p. 1176). **Grifo nosso**.

Quando questionamos aos sujeitos sobre a importância da formação continuada docente, para a prática educativa e avaliativa docente, apenas a docente 2, responde que na realização das formações é abordado a temática com frequência. Assim, revela a partir de todas as reflexões apresentadas em torno da formação continuada docente para a avaliação educacional, a necessidade de uma proposta de formação, voltada para esta temática, que valorize a: “[...] Inter-Multiculturalidade configuradora das identidades/subjetivas, dos modos de vida próprios e dos saberes das populações do campo [...]” (HAGE, 2014, p. 1178).

Portanto, a formação docente continuada ofertada no município de Várzea-PB, rompe com os objetivos e princípios voltados para a Educação do Campo, bem como descaracteriza as educadoras do campo, uma vez que, não atua sob uma perspectiva dialógica afim de ser ter uma escuta ativa e empática acerca das experiências e vivências cotidianas dos atores sociais e culturais responsáveis pela caracterização da educação, dos projetos de escola, do currículo, da avaliação que asseguram o direito e a oferta da educação aos povos do campo no município de Várzea-PB. É preciso se ter um olhar atento a Educação do Campo, das contribuições da heterogeneidade de educandos que permeiam a sala de aula, de modo a compreende-los como sujeitos críticos e reflexivos e com capacidades de ressignificar, de maneira interdisciplinar e dialógica os saberes e conhecimentos construídos no espaço escolar camponês.

## **5.2 Avaliação e a Gestão Educacional: estratégias para o fortalecimento da oferta e qualidade da Educação camponesa no município de Várzea -PB.**

A partir das discussões em torno da Educação do Campo e a sistemática de avaliação presente nas instituições educativas do campo no município de Várzea-PB, se faz necessário compreender o papel desempenhado pela Gestão Educacional, seus desafios, avanços e contrassensos no que se refere a busca pela qualidade da educação ofertada no território camponês, bem como as suas contribuições para o fortalecimento ou negação da identidade da escola e do sujeito do campo.

Considerando a relevância da Gestão Educacional no gerenciamento das instituições escolares, Libâneo, Oliveira e Torchi (2012, p. 438), pontuam que: “A gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos [...]”. Assim, compreende-se que a gestão se configura como uma direção, um meio pelo qual se estabelece a mediação da construção das relações coletivas e democráticas em busca dos objetivos, os quais são comuns a todos os agentes que fazem a escola do campo.

Neste seguimento, nos é oportuno indagar: Quais as estratégias da Gestão para o fortalecimento da oferta e qualidade da Educação, no território camponês? Quais os sentidos e significados a Gestão Educacional, atribui para o desenvolvimento da prática educativa e avaliativa docente em escolas do campo? Quais as contribuições da Gestão para a construção identitária da escola e do sujeito camponês?

Desse modo, quando apresentamos a discussão sobre o papel da Gestão Educacional no desenvolvimento da Educação do Campo, em Várzea PB. Gestor 2, reconhece a complexidade da organização do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula multisseriada e de multietapa, e descreva as vantagens e desvantagem deste contexto. Dessa forma, pontua:

O trabalho com as turmas multisseriadas e multietapas, elas são bem complexas, mas tem a vantagem e a desvantagem. O que eu escuto muito dos professores é a questão da desvantagem. Por que eles acham que não ter uma única turma, onde eles possam atender melhor, chegar mais perto daquele aluno e eles tem que planejar para turmas do pré-I até o quinto ano. Então a desvantagem que eles acham, é que é difícil desenvolver esse trabalho. Mas a grande vantagem, né? Que muitos não percebem da escola do campo é justamente essa diversidade dentro de uma sala de aula, por que aquele aluno que está apto a aprender, o professor está lá ensinando um conteúdo de terceiro ano e o aluno de primeiro, segundo estão ouvindo, né? Então ele ensina e o aluno que está apto já vai aprendendo, então eu já acho uma grande vantagem com relação a isso. (Gestor 2, 2022).



A partir das narrativas de Gestor 2, é possível identificar que a ideia relacionada a desvantagem, se caracteriza por intermédio da compreensão de que a organização pautada na multissérie e multietapa se configura como uma anomalia que dificulta o trabalho docente no espaço escolar camponês. No entanto, quando denota as vantagens fica evidente o reconhecimento de que esta organização heterogênea de educandos, pode se caracterizar como o mecanismo que conduz o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que ressignifique o educando camponês em sua totalidade. Nesta direção, Caldart (2003, p. 66), chama a atenção para o entendimento de que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

Desse modo, a Gestão Educacional possui um papel fundamental na construção dos projetos de escola, no ato de planejar e avaliar, estabelecendo estratégias para que seja possível alcançar os objetivos traçados para que o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem ocorram de modo significativo para o educando camponês.

Nesse seguimento, quando buscamos compreender as estratégias da gestão para o fortalecimento das aprendizagens, identificamos na narrativa do Gestor 1, que o município de Várzea-PB, possui um projeto denominado aluno nota dez, família nota cem e professor nota mil, o qual segundo o Gestor 1, se caracteriza como um importante instrumento para fortalecer as relações entre escola-educando-comunidade.

Essa estratégia do aluno nota dez, a família nota cem e professor nota mil eu queria estender, já está todo esboçado no papel e isso faz com que o professor se sinta pelo menos valorizado e a família também. Porque está aprovado que todos os alunos que obtêm sucesso, por exemplo, no projeto aluno nota dez, é porque ele tem um acompanhamento diuturno da família. Ele tem esse acompanhamento diuturno, ou seja, todos os dias a mãe procura, a mãe ou o pai procura saber se os alunos fizeram as atividades, se tem alguma questão, se tem alguma coisa para fazer. Isso é o segredo do sucesso! (Gestor 1, 2022).

Na narrativa do Gestor 1, a estratégia do projeto supramencionado, denota a ideia de uma avaliação seletiva, classificatória, em termos de notas que atribuem *feedbacks* negativos e

positivos em relação ao desenvolvimento dos educandos, ao tempo em que anula o seu processo e tempo de aprendizagem, categorizando e fortalecendo uma competição generalizada e, individualizada que conduza a exclusão do educando camponês em seu percurso formativo, de modo a fragmentar as relações que se estabelecem entre a família e a escola.

Outra estratégia mencionada pelo Gestor 1, reforça o cruzamento entre o planejamento educacional urbano hegemônico em detrimento da estruturação do processo de ensino e aprendizagem camponês, o qual descaracteriza e inferioriza as especificidades e particularidades que permeiam as escolas do campo no município de Várzea-PB.

Além disso aqui, existe uma estratégia que é fantástica. Quando as aulas são presenciais no primeiro dia de aula os professores avisam, inclusive nas escolas do campo. Isso vale para as escolas do campo também. Aquele aluno que se esforça e cumpre com todas as atividades, que passa por média até o terceiro bimestre ele tem dois meses de diferença, como assim? Você vai me perguntar, tem por que no dia trinta de novembro eu sou obrigado praticamente a liberar aqueles alunos que foram, que já estão aprovados eu não tenho pra que prendê-los, se eles já estão aprovados. E aqueles alunos que já estão em defasagem, aqueles alunos que estão com dificuldades de aprendizagem durante o ano letivo, eles são aprimorados no mês de julho e no mês de dezembro, primeira quinzena de dezembro. Então olha só, aí a gente faz essa correção, esse aprimoramento, essa recuperação eu digo recuperação paralela e contínua, tá certo, tá aqui o outro sucesso. (Gestor 1, 2022).

É possível identificar nas narrativas do Gestor 1, a ideia de avaliação pautada na mensuração de notas, de modo a não haver uma preocupação com a aprendizagem do educando camponês, em sua totalidade, pois ao liberá-lo no terceiro bimestre, nota-se que o seu processo de ensino e aprendizagem, tornar-se-á fragmentado. Também, é possível perceber que a Gestão Educacional, possui o interesse em estabelecer correções de fluxos e evitar o fracasso escolar dos educandos, os quais quando estão em situação de fracasso, ocupam um lugar secundário no contexto educacional (CHARLOT, 2000). No entanto, é imprescindível reconhecer que:

O fracasso escolar não é um monstro escondido, no fundo das escolas, e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus chamado “fracasso escolar”. (Ib di, 2000, p. 16).

Neste sentido, Hoffman (2010), revela a importância de se estabelecer uma avaliação mediadora que resulte na análise e identificação dos problemas de aprendizagens dos educandos, de modo que o docente ao assumir a postura de mediador dos saberes e

conhecimentos construídos em sala de aula, possa avaliar a sua prática, os objetivos propostos e estabelecer uma relação com os educandos fundamentada em uma perspectiva dialógica e democrática, para que ambos possam refletir criticamente sobre o processo de ensino e aprendizagem. A autora destaca que a prática avaliativa

Funda-se esse princípio de avaliação na visão dialética do conhecimento, que implica o princípio de historicidade: o conhecimento humano visa sempre ao futuro, à evolução, à superação. Assim, destina-se a avaliação mediadora a conhecer, não apenas para compreender, mas para promover ações em benefícios aos educandos, às escolas, às universidades. (HOFFMAN, 2010, p. 18).

Outra estratégia utilizada pela Gestão Educacional para fortalecer a prática educativa e avaliativa docente, são avaliações diagnósticas, as quais são organizadas e desenvolvidas por meio de atividades a serem respondidas pelos educandos. Tais diagnósticos são aplicados pelo Gestor 2 e a docente em sala de aula, duas vezes, uma vez no início do ano letivo e a outra no final do ano letivo.

A gente faz um diagnóstico, uma avaliação diagnóstica, a gente elabora umas atividadezinhas em cima do que se espera que o aluno alcance no decorrer do ano. E a gente aplica esses diagnósticos logo no início do ano, aí a gente tem o resultado, esse diagnóstico ele não é atribuído nota, certo? Não é uma avaliação quantitativa é uma avaliação diagnóstica. A gente desenvolve esse trabalho, geralmente aplica eu e a professora, a gente aplica as atividades. Eu aplico individualmente com aqueles alunos da Educação Infantil, primeiro ano os que ainda não desenvolveram a leitura, eu aplico individualmente. Por que eu vou ter que fazer a leitura pra eles, eles vão responder e eu faço minhas anotações do que eu estou observando, de acordo com que ele está me respondendo, certo? Então é um trabalho de diagnóstico, a gente faz esse primeiro diante do que a gente obteve. Aí a gente começa a organizar o trabalho pedagógico do professor, por que muitas vezes o aluno que tá matriculado na série do primeiro ano, né? Ele tá de acordo com o diagnóstico, com o desenvolvimento que ele acompanha o aluno do segundo. Então a gente junta esses alunos em grupos, para que a gente possa desenvolver às atividades, entendeu? Então a gente não trabalha por séries isoladas na escola do campo, devido ser multisseriado e multietapa. A gente trabalha de acordo com a atividade avaliativa diagnóstica, a gente organiza os grupos nas escolas do campo. (Gestor 2, 2022).

Nesta direção Gestor 2, em suas narrativas, atribui ênfase a avaliação do tipo diagnóstica, a qual contribui para o fortalecimento das relações que se estabelecem entre educador-educando, uma vez que, auxilia na análise crítica e reflexiva do processo de ensino e aprendizagem, de modo que seja possível detectar as dificuldades e problemas que impedem a concretização integral das aprendizagens no âmbito educacional. Logo, compreende-se que a

avaliação diagnóstica não pode se configurar como uma prática linear e singular, utilizada em fases iniciais e finais do ano letivo escolar, mas, como um instrumento contínuo que conduza a reflexão crítica do processo de ensino e aprendizagem camponês. Nesta direção, Gestor 1, pontua:

A gente começa a monitorar logo lá atrás, pra que a gente com essa correção não de fluxos só, mais a correção das defasagens ou deficiências de aprendizagens, a gente começa lá atrás quando chega em setembro, que é praticamente do terceiro bimestre, quando eu vou medir assim eu vou no assertivo. (Gestor 1, 2022).

A narrativa do Gestor 1, além de mostrar a noção do campo como espaço secundário, revela que o processo avaliativo, rompe com os objetivos de uma avaliação pautada no diagnóstico, uma vez que, não contribui para que as educadoras do campo possam refletir sobre a sua prática, a partir de uma perspectiva coletiva que fortaleça as relações que se estabelecem na relação entre as docentes e os educandos, que fazem as escolas pesquisadas, mas, visa apenas medir e classificar os saberes e conhecimentos de cada educando, desconsiderando a heterogeneidade da sala de aula multisseriada e de multietapa presentes nas escolas do campo, e contribuindo para o desenvolvimento de uma processo de ensino e aprendizagem tradicional, o qual, tende a desconsiderar os princípios, voltados para a oferta e qualidade da educação para o campo, bem como rompe com a concepção e objetivos de uma avaliação significativa para a construção dos projetos e identidades da escola e dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Nesse ponto de vista, Hoffman (2010, p. 16), mostra que as práticas avaliativas desenvolvidas sob estas perspectivas: “[...] fundam-se na competição e no individualismo, no poder, na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores [...]”. Desse modo, a autora ainda pontua:

Em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais. (Ib id, 2010, p.17).

Desse modo, compreendemos que avaliação neste contexto, está para além do resultado final, mas deve atuar em consonância com os processos de aprendizagem de cada educando, ao passo em que o visualize-o em sua totalidade, para que seja possível sanar as dificuldades que

surtem diante da construção de suas vivências e experiências, bem como dos seus saberes e conhecimentos.

### **5.3 Análise dos Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem: o que dizem os documentos normativos que regulamentam a qualidade da Educação do Campo em Várzea-PB?**

Este tópico é referente à análise dos documentos denominados como “Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021), pertencentes a Secretaria Municipal de Educação do Município de Várzea-PB, os quais foram desenvolvidos com o objetivo de atuarem em detrimento dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições, a prática educativa e avaliativa docente, no que tange a construção da identidade da escola e do sujeito do campo.

Foram analisados 8 (oito) cadernos, onde se elaborou categorias direcionadas ao entendimento dos conteúdos programáticos, tipo de avaliação e quais anos-séries estes cadernos contemplavam, com o objetivo de compreender quais as motivações para a elaboração destes, bem como refletir quais as suas contribuições para se pensar a avaliação educacional e, conseqüentemente, a aprendizagem do sujeito do campo, considerando sua peculiaridade enquanto camponês com modo de vida próprio.

Para tanto, no quadro a seguir apresentamos a elaboração de algumas categorias de análise, que buscam descrever minimamente os aspectos presentes na elaboração dos referidos documentos e as suas implicações para a Educação desenvolvida nas escolas do campo em Várzea-PB. Dentre as categorias estão:

**Quadro 26** - Categorias analíticas dos Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem

<b>Número</b>	<b>Categorias temáticas</b>	<b>Aspectos</b>
1	Ano de elaboração	Verifica-se o ano de desenvolvimento dos cadernos e se estes, sofrem alterações ou atualizações ao longo do tempo
2	Processo de elaboração dos documentos	Busca-se compreender se a elaboração dos Cadernos de fortalecimento ocorreu de forma democrática e participativa
3	Conteúdo programático	Investigam-se os conteúdos que possuem maior ênfase na elaboração dos cadernos

4	Nível de contextualização dos conteúdos	Verifica-se se as atividades propostas ocorrem de maneira interdisciplinar, de modo a contemplar as particularidade e especificidades dos contextos em que as escolas estão inseridas
5	Tipo de Avaliação	Busca-se identificar qual(is) tipo(s) de avaliação educacional está presente na elaboração dos Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem
6	Sistemática de avaliação	Analisa-se a organização da avaliação educacional e seu impacto para o processo de ensino e aprendizagem camponês
7	Educação do campo	Investiga-se se os Cadernos de Fortalecimento contemplam os princípios da Educação do Campo
8	Infância camponesa	Analisa-se se os Cadernos de Fortalecimento contemplam a infância camponesa

**Fonte:** Própria Autora, 2022.

A partir das categorias elaboradas, da pesquisa de campo e da coleta de narrativas, tornou-se possível ter uma melhor compreensão acerca dos Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem. Assim, constatou-se que os documentos tiveram o desenvolvimento da sua primeira edição a partir do ano de 2008 e a cada dois anos são atualizados. Atualmente os cadernos atuam de acordo com os descritores nacionais, Gestor 1, destaca que:

Eles foram organizados, pela primeira edição, em 2008. A cada 2 anos são aprimorados. Houve a necessidade de familiarização dos descritores bem como com a Prova Brasil. Os cadernos são impressos e entregues aos professores e alunos para serem trabalhados no ano de aplicação do Saeb, anos ímpares, uma vez por semana, nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, nos 5 e 9 Anos do Ensino Fundamental. (Gestor 1, 2022).

De acordo com o Gestor 1, os Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021), se caracterizam como materiais pedagógicos que possibilitam auxiliar a mediação do conhecimento e o fortalecimento da relação educador/a, educando e os conteúdos veiculados em sala de aula. No entanto, podemos perceber em sua

narrativa que não há uma gestão democrática, participativa e coletiva no desenvolvimento dos referidos documentos. Pois, o Gestor descreve que é

Uma das estratégias utilizadas aqui pela rede, eu elaboro cadernos de fortalecimento da aprendizagem onde são elencadas questões de avaliações de todo o país. Isso é aplicado principalmente na zona urbana, mais o professor da zona rural que geralmente é uma professora, é um diferencial, viu. (Gestor 1, 2022).

Os documentos apresentam uma sequência de questões avaliativas que incluem textos e imagens com o objetivo de desenvolver um processo de ensino e aprendizagem significativo, tendo em vista, que os arquivos se caracterizam como elementos indispensáveis e indissociáveis da prática educativa e avaliativa docente. No entanto, nas palavras do Gestor 1, é perceptível compreender o lugar secundário que a escola do campo vem ocupando, uma vez que, compreendemos o cruzamento dos paradigmas urbanocêntricos hegemônicos no desenvolvimento da matriz curricular das instituições escolares do campo no município de Várzea-PB. Assim,

A extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 20).

Dadas essas compreensões em torno da estruturação dos Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021), houve a curiosidade de compreender quais as motivações para que estes documentos fossem desenvolvidos? Estes documentos contemplam ou não a Educação do campo e seus princípios para a formação da identidade escolar camponesa e do sujeito do campo? Quais as suas contribuições para se pensar a avaliação educacional e, conseqüentemente, a aprendizagem do educando camponês, tendo em vista as suas especificidades e particularidades?

Neste estudo, foram analisados 8 (oito) cadernos didáticos de fortalecimento da aprendizagem, referentes ao ano de 2021, os quais são voltados para as modalidades de ensino Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com vistas no desenvolvimento pleno do processo de ensino e aprendizagem das instituições escolares do município de Várzea-PB.

A partir das categorias de análise elaboradas, identificamos que os Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021), contemplam os

níveis de ensino Pré I, Pré II, e o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Tais cadernos foram elaborados priorizando a Educação urbana, porém são disponibilizados para as instituições escolares do campo no município de Várzea-PB, nos anos em que são desenvolvidas a Prova Brasil e o Saeb que integram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Dessa forma, os Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem, destacam na sua apresentação que:

A Prova Brasil é uma avaliação externa, desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC/Inep), aplicada em larga escala a cada dois anos, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino e oferecido pelas escolas através da aplicação de testes de Língua Portuguesa (leitura), Matemática e, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. [...] O Saeb traz resultados mais gerais; porém é um instrumento importante para o planejamento de políticas públicas que fortaleçam a escola e o trabalho de cada professor. Para que toda a adversidade e as especificidades das escolas brasileiras pudessem ser apreendidas e analisadas [...]. (CADERNOS DE FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM, 2021, p. 3-4).

De acordo com os Cadernos, podemos compreender que a Prova Brasil e o Saeb, são instrumentos que possibilitam verificar, medir e quantificar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IBEB), em cada escola. No entanto, estas técnicas e instrumentos contrariam as questões ligadas a diversidade e as especificidades da escola e o sujeito do campo, de modo a não contemplarem os seus princípios, bem como homogeneizam os sujeitos e deslegitimam os seus contextos sociais e culturais e as lutas em prol do planejamento de políticas públicas que caracterizem os objetivos que são propostos para o desenvolvimento da Educação do Campo.

Nesta direção, ao se pensar a matriz curricular, de forma atualizada, os Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021), organizam seus conteúdos atribuindo ênfase as disciplinas de Português e Matemática, elaborando atividades a partir de textos e imagens que se inter-relacionam a partir dos conteúdos programados e que estão apresentados nos quadros a seguir:

**Quadro 27 - Matriz de referência língua portuguesa**

<b>TÓPICO I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>		
	D1	Localizar informações explícitas em um texto
	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
	D4	Inferir uma informação implícita em um texto
	D6	Identificar o tema de um texto
	D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
<b>TÓPICO II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU</b>		



<b>ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
<b>TÓPICO III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>	
D15	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daqueles em que será recebido.
<b>TÓPICO IV. COÊRENCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constituem a narrativa
D8	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc
<b>TÓPICO V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>	
D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
<b>TÓPICO VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b>	
D10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem, 2021.

**Quadro 28** - Matriz de referência matemática

<b>TÓPICO I. ESPAÇO E FORMA</b>	
D1	Identificar a localização/movimento de objeto em mapas, croquis e outras representações
D2	Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações
D3	Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e pelos tipos de ângulo

D4	Identificar quadriláteros observando as relações entre seus lados (paralelos, congruentes, perpendiculares)
D5	Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas
<b>TÓPICO II. GRANDEZAS E MEDIDAS</b>	
D6	Estimular a medida de grandezas utilizando unidades de medidas convencionais ou não
D7	Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml
D8	Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo
D9	Estabelecer entre horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento
D10	Num problema, estabelecer trocas cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função dos seus valores
D11	Resolver problema envolvendo o cálculo ou perímetro de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas
D12	Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas
<b>TÓPICO III. NÚMEROS E OPERAÇÕES/ÁLGEBRA E FUNÇÕES</b>	
D13	Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional
D14	Identificar a localização de números naturais na reta numérica
D15	Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens
D16	Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial
D17	Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais
D18	Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais
D19	Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa)

D20	Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significações da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória
D21	Identificar diferentes representações de um mesmo número racional
D22	Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica
D23	Resolver problema utilizando a escrita decimal de células e moedas do Sistema Monetário Brasileiro
D24	Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados
D25	Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal, envolvendo diferentes significados de adição e subtração
D26	Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%)
<b>TÓPICO IV. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>	
D27	Ler informações e dados apresentados em tabelas
D28	Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas)

**Fonte:** Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem, 2021.

Mediante essas informações, constatou-se que os conteúdos programáticos presentes nas atividades expostas nos Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021), não foram idealizadas a partir da interdisciplinaridade com as demais áreas do conhecimento, embora perpassem por um ideal de avaliação formativa, não contemplam a realidade dos contextos sociais e culturais em que a escolas e os sujeitos do campo estão inseridos.

O tipo de Avaliação presente na elaboração dos cadernos, se caracteriza enquanto avaliação somativa e tradicional, atuando, por meio dos processos que visam medir, atribuir notas e quantificar os educandos em termos de aprendizagem, considerando a verificação dos seus níveis de conhecimento e possivelmente conduzindo-os a processos de exclusão no contexto da sala de aula. Nesse viés,

[...] a avaliação somativa é utilizada de tempos em tempos, periodicamente, com o intuito de conhecer os resultados obtidos, pelos discentes, através dos instrumentos avaliativos utilizados e, desse modo, permitir que os atores sejam classificados, rotulados. A avaliação somativa prioriza os resultados, e não o processo de aprendizagem em si, sendo utilizada para certificar e

comprovar se o método de ensino é ou não funcional. (MONTEIRO, 2015, p. 38).

De acordo com as nossas análises podemos constatar que a sistemática de avaliação que rege a elaboração das atividades nos Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021), está fincada nos princípios Behavioristas idealizado por Skinner (1974), caracterizada a partir do estímulo resposta, que se configuram por meio das imagens e textos que conduzem a respostas positivas e/ou negativas na verificação da aprendizagem dos educandos, a partir dos condicionamentos impostos pelas instruções normativas que caracterizam os possíveis resultados da Prova Brasil e o Saeb, que impactam significativamente o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, esta teoria da aprendizagem “Apresenta o comportamento como um conjunto de respostas a estímulos, descrevendo a pessoa como um autômato, um robô, um fantoche ou uma máquina.” (SKINNER, 1974, p. 7). Nesse seguimento, compreendemos que o processo avaliativo ancorado no Behaviorismo se caracteriza a partir de uma pedagogia bancária, a qual:

[...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem. 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 se encontra o outro [...] (FREIRE, 1987, p. 67).

No que se refere a Matriz de Referência de Avaliação matemática e portuguesa os Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021), embora não apresentem em sua construção aspectos ligados a interdisciplinariedade, mostram que os documentos não devem compreendidos como único instrumento metodológico para a prática avaliativa docente, mas como ferramenta que fortaleça a aprendizagem do educando:

[...] não pode ser confundida com orientações metodológicas para o professor e nem uma lista de conteúdos para o desenvolvimento das ações do professor em sala de aula, pois, estes elementos devem estar presentes de forma abrangente na Matriz Curricular, não em uma Matriz de Referência de Avaliação. (CADERNOS DE FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM, 2021, p. 3-4).

Em contraposição as ideias presentes nos aspectos relativos à Matriz de Referência de Avaliação, compreendemos que a mesma necessita atuar em detrimento da prática educativa docente, uma vez que, pode ser considerada um instrumento, que conduz o docente a confrontar

de modo contínuo suas formações iniciais e continuadas, de modo, a ampliar a sua visão acerca do desenvolvimento das suas aulas e na transposição dos conteúdos que são ministrados. Tais cadernos, embora ancorados aos ideais de uma Pedagogia Tradicional, podem contribuir para o reordenamento do sistema educacional, conduzindo-o a uma reflexão crítica, em relação ao processo de ensino e aprendizagem, em específico quando se tratar dos povos camponeses.

Com base nessas análises, apresentamos no quadro a seguir a interpretação dos dados presentes na elaboração do Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021), a partir do conteúdo presente na elaboração dos cadernos com o intuito de identificar as suas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem e, se existe a incidência de possíveis relações com os princípios da Educação do Campo e o processo formativo do sujeito camponês.

**Quadro 29** - Comparativo entre os Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem

<b>Esferas</b>	<b>Caderno de Matemática</b>	<b>Caderno de Português</b>
<b>Objetivos pedagógicos</b>	Sim.	Sim.
<b>Critérios que conduzam o/a educador/a a refletir sobre a veiculação do conteúdo, de modo a repensar a sua prática pedagógica e avaliativa</b>	Não consta. O caderno atua apenas em detrimentos dos cumprimentos das normas e procedimentos para o desenvolvimento da Prova Brasil e o Saeb, com vistas a atingir os objetivos que por elas são propostos para o processo de ensino e aprendizagem, impossibilitando o docente da escola do campo, participar da sua construção e relacioná-lo com os princípios do contexto social e cultural em que a escola e os educandos estão inseridos.	Não consta. O caderno atua apenas em detrimentos dos cumprimentos das normas e procedimentos para o desenvolvimento da Prova Brasil e o Saeb, com vistas a atingir os objetivos que por elas são propostos para o processo de ensino e aprendizagem, impossibilitando o docente da escola do campo, participar da sua construção e relaciona-lo com os princípios do contexto social e cultural em que a escola e os educandos estão inseridos.

<b>Sistemática de avaliação</b>	Somatória e classificatória, ancorada aos ideais da teoria behaviorista, na qual o objetivo é apenas verificar se a aprendizagem dos educandos está de acordo com as orientações do Ministério da Educação (MEC).	Somatória e classificatória, na qual o objetivo é apenas verificar se a aprendizagem dos educandos está de acordo com as orientações do Ministério da Educação (MEC).
<b>Contribuições para a efetivação da aprendizagem dos educandos da escola do campo</b>	Contribui de maneira fragmentada, uma vez que, pauta-se em uma Educação tradicional, centrada nos ideais da escola urbana, que tende a não contemplar a realidade dos sujeitos do campo.	Contribui de maneira fragmentada, uma vez que, pauta-se em uma Educação tradicional, pautada nos ideais da escola urbana, que tende a não contemplar a realidade dos sujeitos do campo.
<b>Contempla a Educação do Campo</b>	Não. A partir das análises foi possível identificar que nenhuma atividade, é elaborada de maneira interdisciplinar, de modo a relacionar o conteúdo com a realidade da Educação voltada para e pelos sujeitos do campo.	Não. A partir das análises foi possível identificar que nenhuma atividade, é elaborada de maneira interdisciplinar, de modo a relacionar o conteúdo com a realidade da Educação voltada para pelos sujeitos do campo.
<b>Contempla a Infância camponesa</b>	Não. Pois não considera a criança camponesa, como sujeita ativa e participativa e não valoriza o seu contexto social e cultural.	Não, pois não considera a criança camponesa, como sujeita ativa e participativa e não valoriza o seu contexto social e cultural.

**Fonte:** Elaborado a partir de dados coletados nos Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem, 2021.

A análise possibilitou compreender que o enfoque pedagógico presente na elaboração das atividades e do processo avaliativo, atua apenas em detrimento dos objetivos e dos possíveis resultados adquiridos na realização das avaliações em larga escala, respectivamente a Prova Brasil e o Saeb. Também foi possível identificar que a não participação coletiva de todos os

agentes que fazem parte da estruturação dos processos de aprendizagem dos sujeitos camponeses na elaboração dos documentos supramencionados, dificulta a possibilidade de se refletir criticamente sobre a adequação da matriz curricular das instituições camponesas, de modo, a contemplarem os princípios que regulamentam a Educação do e para o campo e que considere os seus contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e educacionais em sua totalidade. Desse modo, compreende-se que:

[...] o sistema de ensino público vigente, considera, na prática, a avaliação da aprendizagem uma ferramenta geradora de números, ou seja, trata o ato de avaliar como mero propulsor de resultados quantitativos da aprendizagem. Através de exames que pouco se assemelham com a realidade das escolas públicas, o estado e o sistema educacional a que somos submetidos almejam notas, boas notas de seus estudantes. Desejam que alunos, em sua maioria, consigam desenvolver capacidades distantes de suas necessidades e realidade. (MONTEIRO, 2015, p. 39).

Portanto, a análise dos Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021), conduziu na compreensão de que os mesmos foram construídos, apenas para atuarem em detrimento da educação urbana hegemônica, pautada em uma formação técnica que se caracteriza nos ideais de uma sociedade capitalista que imputa diferentes enredos para a oferta e qualidade da Educação para o campo.

## 6 CONSIDERAÇÕES

A construção da pesquisa, marcadamente pela trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora, a qual impôs a curiosidade epistemológica de compreender as inúmeras questões suscitadas neste estudo, acerca da Educação do Campo e as contribuições da Avaliação Educacional para o fortalecimento e/ou negação da identidade da escola, dos sujeitos do campo e do território camponês, impulsionou a construção da premissa de discorrer em nossas considerações, a possibilidade de contribuir com a produção e ampliação de saberes e conhecimentos que conduzam a atribuição de visibilidade, transformação, emancipação do sujeito e dos territórios camponeses, oportunizando a sua libertação das amarras opressoras que tendem a descaracterizar e inferiorizar esta população, a qual luta diariamente pela universalização e garantia dos seus direitos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais.

As reflexões expostas neste trabalho, se materializaram ao tempo em que fomos compreendendo a organização do sistema público educacional camponês no município de Várzea-PB, o qual é constituído pela organização do processo de ensino e aprendizagem a partir da Multissérie e Multietapa, as quais ocasionam repercussões significativas para a reflexão crítica acerca das práticas avaliativas desenvolvidas neste contexto educacional.

É importante frisar que o objetivo central delimitado neste estudo a partir da perspectiva de averiguar quais práticas avaliativas, materializadas no cotidiano pedagógico em experiências de Multissérie e de Multietapa, em escolas do campo de Várzea-PB e se estas contribuem para o fortalecimento da identidade e a permanência do sujeito do campo, não só foi alcançado, como revelou a partir da pesquisa, diversas lacunas, fragmentações, contrassensos e contradições presentes na sistematização do ensino público e na organização e desenvolvimento da Avaliação Educacional aos sujeitos do campo.

Também foram identificadas especificidades que regem a construção profissional desta pesquisadora, ao tempo em que detecta fragmentações em seu percurso formativo no Curso de Pedagogia em que está vinculada, o qual pouco contempla a realidade e a temática pesquisada, e que demonstram a necessidade de serem levadas em conta no desenvolvimento de possíveis políticas que conduzam na compreensão acerca da Educação do Campo e as suas especificidades e particularidades no âmbito acadêmico.

Assim, denota-se a relevância da realização do tripé ensino, pesquisa e extensão desenvolvido pela pesquisadora durante a sua trajetória acadêmica, com especificidade para a sua participação no projeto de Extensão Universitária supramencionado na Introdução deste



trabalho, o qual contribuiu significativamente para a compreensão das inúmeras questões que foram se revelando, por meio da pesquisa.

O percurso metodológico adotado, foi fundamental para contemplar e compreender a realidade pesquisada. Tendo como base o cronograma pautado nas etapas de levantamento teórico e documental, pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas individuais via plataformas digitais de comunicação, subsidiados pela técnica de análise de conteúdo. Embora o contexto pandêmico provocado pela propagação do vírus da COVID-19, tenha imposto percalços e restrições no desenvolvimento da pesquisa, isso não foi impedimento para desenvolver de maneira satisfatória o estudo matriz.

Ao analisar todas as narrativas expostas neste estudo, bem como os documentos normativos que regem a oferta e qualidade da Educação, ao sujeito camponês, tornou-se possível compreender que as múltiplas experiências e vivências com o processo de ensino e aprendizagem Multisseriado e de Multietapa, contribuem significativamente para a reflexão crítica acerca das funções sociais, políticas e pedagógicas da Avaliação Educacional nas instituições escolares situadas em áreas camponesas.

Ao analisarmos o panorama da construção da Educação do Campo no Brasil, foi possível identificar, em sua historicização, a precarização do sistema educacional camponês na medida em que impõe a oferta da Educação para o sujeito do campo, a partir de aspectos técnicos que conduzem o fortalecimento da ordem econômica vigente e das relações de poder que se estabelecem entre o opressor e o oprimido. Também se identificou a relevância dos movimentos sociais e de lutas em prol dos direitos dos povos do campo, na tentativa de desenvolver possíveis mudanças e transformações para e com o sujeito camponês em seus territórios, de modo a contribuir com a sua permanência e valorização das suas especificidades em sua totalidade.

A partir das experiências analisadas, identificou-se que o município de Várzea-PB e as instituições escolares situadas em áreas camponesas, embora contrariem os aspectos relacionados a estruturação física e a instrumentalização de matérias didáticos e pedagógicos para as escolas do campo no Brasil e em grandes regiões e no Estado da Paraíba, e apresente pontos positivos em relação aos equipamentos que caracterizam a estrutura física, funcional e pedagógica, a disponibilidade de docentes efetivos para atuar nas escolas do campo, sendo alguns da própria comunidade, onde desenvolve as ações docentes, disponibilidade de um Gestor exclusivo para as escolas do campo, os estudos em multissérie e multietapa que valoriza as diferenças e os saberes de cada sujeito envolvido e possui altos índices estatísticos referentes ao percentual que caracteriza a educação do campo, e diferenciam o município dos parâmetros

educacionais do Brasil e grandes regiões e o Estado da Paraíba, acaba por contribuir significativamente com um projeto que visa a negação e exclusão dos sujeitos do campo.

Tal afirmação se constitui, a partir da análise em profundidade acerca da organização política e administrativa municipal, ao qual demonstra em seus dados o processo de negação da identidade do sujeito e do território camponês, ao tempo em que busca cumprir com as normas técnicas do sistema público de ensino brasileiro. Assim, o Município desvela um forte processo de nucleação e fechamento das escolas situadas em áreas camponesas, o qual conduz o desenraizamento camponês e revela o antagonismo do Estado e do próprio Município frente a garantia do acesso à educação e permanência dos povos do campo em seus territórios.

No que se refere a análise documental referente aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das instituições escolares em pesquisa, os quais são arquivos necessários para a construção das dimensões sociais, políticas e pedagógicas, as quais contribuem para caracterizar e orientar a construção da identidade das escolas, bem como pela estruturação curricular e da Avaliação Educacional com vistas a subsidiar a garantia dos processos de ensino e aprendizagem. Constatou-se durante a análise que os referidos documentos não contemplam em seu desenvolvimento uma construção pautada em uma gestão democrática entre os sujeitos que fazem a escola camponesa, dificultando no seio da sua elaboração a presença das peculiaridades e particularidades dos povos do campo.

Ao serem tratados como arquivos burocráticos pertencentes, essencialmente a gestão escolar, apresentam fragmentações em suas construções, em específico na sua matriz curricular, a qual não apresenta a proposta de uma interdisciplinariedade entre as áreas dos conhecimentos e a realidade das instituições e dos sujeitos do campo. No que se refere Avaliação Educacional, os documentos mostram que as práticas avaliativas perpassem por um ideal de avaliação tradicional e somativa, cujo o objetivo é centrar os aspectos avaliativos de modo unilateral a figura docente, a qual recebe orientações para apenas medir e classificar os educandos, por meio de notas e conceitos, que se caracterizam a partir de provas e exames que tendem a excluir os educandos em seus percursos formativos.

No que se refere a avaliação em profundidade, quando propomos pensá-la no contexto da sala de aula Multisseriada e de Multietapa, identificamos a partir da concepção, do planejamento e da prática docente acerca da Avaliação Educacional, fragmentações que impactam significativamente o processo de ensino e aprendizagem na escola do campo, uma vez que, as dissonâncias entre esses aspectos ocorrem a partir dos cruzamentos da Educação urbanocêntrica hegemônica, em detrimento da Educação voltada para o campo, na qual pouco

se contempla a multiculturalidade camponesa e as especificidades e possibilidades da sala de aula heterogênea camponesa.

Também foram observados contrassensos relacionados as estratégias da gestão educacional para o fortalecimento da avaliação da aprendizagem. Com enfoque na formação continuada docente para a avaliação, a qual ocorre de modo generalizado para todos os docentes vinculados ao sistema educacional da cidade de Várzea-PB. A partir das nossas análises, identificamos desafios e contradições, uma vez que, não se tem uma preocupação em desenvolver formações continuadas, com especificidade, nas questões relacionadas ao território camponês, sendo desenvolvida de modo a pautar a organização do processo de ensino e aprendizagem das instituições escolares do campo, por meio da organização seriada urbanocêntrica, a qual descaracteriza a heterogeneidade de educandos presentes na sala de aula, Muitiserriada e de Multietapa.

No decorrer das nossas análises, identificamos que o município de Várzea-PB possui inúmeras estratégias para o desenvolvimento da Educação no campo, dentre elas os Cadernos de Fortalecimento da Aprendizagem, utilizados como ferramenta pedagógica alternativa para a ampliação da avaliação, de modo a contribuir com a estruturação do sistema avaliativo educacional municipal, com a premissa de subsidiar a correção de fluxos da aprendizagem dos educandos em sua heterogeneidade na sala de aula das escolas camponesas.

Desse modo, identificamos que objetivo central dos arquivos está relacionado com o impedimento do fracasso escolar e do cumprimento das normas estabelecidas para garantir sucesso e os altos índices estatísticos que colocam a Educação do município em uma posição satisfatória nos *rankings* educacionais entre as grandes regiões do Brasil e do Estado da Paraíba, a partir do desenvolvimento das avaliações em larga escala, voltadas para a Educação Básica, respectivamente a Prova Brasil e o Saeb, as quais emitem dados mensuráveis a partir de uma abordagem quantitativa, que tende a generalizar os resultados acerca do desempenho discente, ao tempo em que descaracteriza os processos de construção identitária dos sujeitos do campo.

A pesquisa tem revelado que a avaliação assume uma postura técnica, evidenciando as suas dimensões políticas, pedagógicas e ideológicas para a estruturação dos processos educacionais, voltados para a escola camponesa. Dessa forma, corrobora com os aspectos avaliativos que visam, medir, classificar e mensurar os educandos a partir dos instrumentos metodológicos utilizados pelo/a educador/a, com o objetivo de receber *feedbacks* positivos e negativos acerca da aprendizagem dos educandos, ao tempo em que não conduz o fortalecimento das relações que se estabelecem entre o/a educador/a e os educandos, de modo

a impedir a reflexão crítica acerca do processo de ensino e aprendizagem, conduzindo a possíveis exclusões e desterritorialização dos sujeitos do campo.

Para tanto, identificou-se que a formação continuada docente com vistas ao processo avaliativo discente é limitante, ao tempo em que é definida e atualizada substancialmente pelos ideais educacionais urbanocêntricos, que impedem a compreensão acerca das possibilidades e capacidades que a sala de aula heterogenia multisseriada e de multietapa possui para a estruturação, mudanças e transformações dos contextos camponeses.

Por fim, destacamos que todas as reflexões e resultados expostos neste estudo, conduzam a reflexão e ampliação do debate acerca da Avaliação Educacional e a Educação do Campo, ao tempo em que se possa desenvolver Políticas Públicas futuras que oportunizem a garantia do acesso e permanência do sujeito camponês a Educação no seu território, bem como possibilitem os agentes responsáveis pela estruturação dos processos educativos nas escolas do campo, a refletirem sobre a sua prática educativa e avaliativa, de modo a confrontá-la cotidianamente, para que se possa visualizar o educando camponês em sua totalidade.

Por intermédio de um processo de escrita desenvolvido arduamente, consideramos utópica a ideia de que o campo, seja reconhecido como um espaço repleto de significados que oportunize a mobilização de saberes e conhecimentos, ao tempo em que ressignifique os seus aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e educacionais, para que as populações campesinas não tenham que fazer escolhas cruciais que impeçam a construção do seu percurso formativo e identitário.

Desse modo, fazer pesquisa em Educação do Campo e Avaliação Educacional, se configura como uma oportunidade de contribuir significativamente com o Movimento Por uma Educação do Campo, por investimentos em políticas públicas que pautem a problemática que aqui foi exposta, e que possam atribuir contributo com a emancipação, igualdade e libertação dos povos do campo, na garantia dos seus direitos, universalização da Educação e a ressignificação das suas particularidades e peculiaridades em seus territórios.

Portanto, salienta-se que o estudo não é findo, pois abre possibilidades para novas pesquisas, especialmente por considerar os níveis de excelência da educação apresentados pelos sistemas educacionais de avaliação nacionais, o que corrobora para a ampliação de estudos acerca da Educação do Campo.

Contudo, a realização da pesquisa revela o sentimento de alegria e gratidão por todos os encontros com cada sujeito e com as distintas experiências e vivências durante o nosso caminho. Obrigada por cada abraço apertado, cada sorriso, por todas as formas de carinho recebidas, pelo brilho no olhar que recepcionava a nossa chegada em cada comunidade e por todos os exemplos

de resistência, amor e esperança para a estruturação do território camponês. A única certeza que fica é de que a pesquisa se configurou como um importante instrumento para a reflexão e o meu encontro em meio a tantas curvas que permeiam a minha construção, enquanto pesquisadora e ser humano, de forma a impulsionar a seguir a minha jornada respeitando os meus princípios e fortalecendo a empatia e a humanização e os modos de visualizar e compreender o outro e suas diversidades e diferenças.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. C. S. S. R. Educação do Campo em classes multisseriadas: uma prática docente multifacetada. In: **Anais do VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. Realize Eventos & Editora, 2021. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA105\\_ID6579\\_25092021090616.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA105_ID6579_25092021090616.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

ARROYO, M. G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 agost. 2022.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

BARBOSA, L. P. **Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior**: os desafios da universidade pública no Brasil. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141204110258/EnsaioPremioKrotschLPB.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa, 1977.

BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR, Umuarama**, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 7.352/2010**. Art. 1º parágrafo 1º. Disponível em: [http://www.incr.gov.br/porta1/images/arquivos/manual\\_pronera\\_e\\_portaria\\_publicados.pdf](http://www.incr.gov.br/porta1/images/arquivos/manual_pronera_e_portaria_publicados.pdf). Acesso em: 20 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352/2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 11 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP Nº 19/2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/160391-pcp015-20/file>. Acesso em: 30 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo). Acesso em: 10 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 21/2002**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB021\\_2002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB021_2002.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006.** Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 23/2007.** Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN232007.pdf?query=ALTERN%C3%82NCIA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN232007.pdf?query=ALTERN%C3%82NCIA). Acesso em: 11 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 3/2008.** Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf). Acesso em: 11 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 22/2020.** Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN222020.pdf?query=NOT%C3%93RIO%20SABER](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222020.pdf?query=NOT%C3%93RIO%20SABER). Acesso em: 11 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012.** Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 12 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 8/2020.** Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN82020.pdf?query=cultura%20afro%20brasileira](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN82020.pdf?query=cultura%20afro%20brasileira). Acesso em: 12 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 3/2021.** Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=191141-pceb003-21&category\\_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191141-pceb003-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional Da Educação Na Reforma Agrária (PNERA).** Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.**

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1.** 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](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 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2/2008.** Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf). Acesso em: 11 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 8/2012.** Disponível em:  
<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-008-2012-11-20.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. In: **BRASIL-MEC SECAD.** Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico do Estado da Paraíba Censo da Educação Básica, 2020.** Brasília-DF, 2021.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81.

\_\_\_\_\_. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: 2004.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil avanços e novos desafios. **São Paulo Perspec.** São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01\\_01.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf). Acesso em: 01 nov. 2022.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de abril, 2022.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed. 2000.

CORDEIRO, G. N. K. REIS, S. N. HAGE, S. M. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

COSTA, L. M. **A construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB:** desafios e possibilidades para a educação do campo. Dissertação de mestrado. UFPB. 2010.

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.

FELIPE, E.S. Infância de assentamento e suas temporalidades históricas. In: SILVA, I. O. SILVA, A. P. S. e MARTINS, A. A. (org). **Infância do campo**. Belo Horizonte, 2013.

FERNADES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: 2004.

FERNADES, M. B. **Sobre a tipologia de territórios**. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/ruralidade/sobre-a-tipologia-de-territorios.pdf>. Acesso em: 26 de jan. 2022

FERNADEZ, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 2006, p. 21-50.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e cidadania. **Revista Educação Municipal**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996.



GAMA, S. C. S. JESUS, K.F. A prática da disciplina geografia na escola do/no campo: uma escola da rede municipal de Campo Grande/MS. **Geofronter**, Campo Grande, n. 5, v. 3, p. 129-140.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS, J. C. F. e GAMBOA, S. S. (org). **Pesquisa Educacional: quantidade e qualidade**. 8. ed- São Paulo, Cortez, 2013.

GUIMARÃES, D. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, P. (org). **Educação Infantil: Cotidiano e políticas**. Campinas, SP. 2009.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ.Soc.** São Paulo, v. 35, p. 1165-1182, 2014.

\_\_\_\_\_. Transgredindo o paradigma (multi)seriado nas escolas do campo. In: \_\_\_\_\_. **Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paranaense**. Informativo comunica Geperuaz, nº 3 e 4- Belém -PA, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo**. Disponível em: [https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf). Acesso em: 20 nov. 2022.

HOFFMAN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: Uma prática em construção da Pré-escola a universidade**. Porto Alegre: 1993.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 40. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IDEME. **Características do Crescimento Populacional nas Regiões Geoadministrativas do Estado Da Paraíba, 2011**. Disponível em: <file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/INDICADORES%20DEMOGR%C3%81FICOS%20000%20-%202010.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Perfil do Município de Várzea, PB, 2013**. Disponível em: [https://ideme.pb.gov.br/servicos/perfis-do-idhm/atlasidhm2013\\_perfil\\_varzea\\_pb.pdf](https://ideme.pb.gov.br/servicos/perfis-do-idhm/atlasidhm2013_perfil_varzea_pb.pdf). Acesso em: 26 jan. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. I. J.; MOLINA, M. C. **Por Uma Educação Básica no Campo**. 3ª ed. Brasília. Universidade de Brasília, 1999.

LEITE, D. NUNES, A. K. Avaliação Participativa: constatações e aprendizagens. **Contexto e Educação**, v. 24, n. 81, p. 147-169, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBANÊO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TORCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** - 9. ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem na escola: um olhar crítico. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Rev. Eccos**, São Paulo. v. 4, n. 2, p. 79-88. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.v4i2.310>. Acesso em: 20 jun. 2022

MARTINS, L.M. O legado do século XX para a formação de professores. In: DUARTE, N. (org). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MONTEIRO, M. O. Crítica às Práticas de Avaliação nas Redes Públicas de Ensino. **Revista transformar**, 2015.

MUNARIM, A. LOCKS, G. A. **Educação do Campo: contexto e desafios desta Política Pública**. Ponta Grossa, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente – In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758> Acesso em: 18 set. 2022.

OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA; D.S de. OLIVIERA; P. C. F de. Os três tipos de avaliação: formativa, somativa e contínua, como cada podem ser úteis no desenvolvimento do aluno na área de exatas no ensino superior. **Amazonlivejournal**. v. 1, n.4, p. 1-14, 2019.

PAVINI, G. C. et al. Educação do campo: perspectiva concreta ou promessa frustrada de política pública? **Revista Retratos de Assentamentos**. Vol. 23, 2020.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta**- São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RODRIGUES, A. C. S et al. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gQ3Yj75WDy9cKTRm4dwqjpp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 agost. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6. ed. Joinville-SC: UNIVILLE, 2006. Cap 5, p. 121-139.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: 56.

SANTOS, M. O retorno do Território. In: SANTOS, M. SOUZA, M. A. SILVEIRA, M. L. (Org.). **Território, Globalização e Fragmentação**. 4ª ed. Editora HUCITEC-ANPUC.  
SANTOS, W. L. A prática docente em escolas multisseriadas. **Revista Científica da FASETE**, 2015.

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHOR, I. FREIRE, P. **Medo e ousadia o cotidiano do professor**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SKINER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. -São Paulo: Atlas, 1987.

VÁRZEA. Lei nº 006/2015. **Diário Oficial do Município**. Várzea, Paraíba, junho de 2015.  
\_\_\_\_\_. **Caderno de Fortalecimento da Aprendizagem**. 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, I. P. A. V. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva**, 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

VENDRAMINI, C. R. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w5LkbYSPx79vwG4GDk6HkZL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

VERDÉRIO. A. BARROS, A. J. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. **Práxis Educativa**. vol. 15, 2020.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário no estudo “Avaliação da Aprendizagem e a escola multisseriada no campo: um estudo a partir das narrativas do cotidiano pedagógico em experiências de multisséries.”, coordenado pela professora Dra. Iveralda Dantas Nobrega Di Lorenzo, vinculada a Unidade Acadêmica de Geografia (UNAGEO), no Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* de Cajazeiras-PB.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo averiguar se as práticas avaliativas, materializadas no cotidiano pedagógico em experiências de multisserie, contribuem para o fortalecimento da identidade e a permanência do sujeito do campo.

Caso decida aceitar o convite, você será submetida aos seguintes procedimentos: responder um questionário semiestruturado via plataformas virtuais de comunicação respeitando as orientações do distanciamento social do Ministério da Saúde, devido a pandemia do COVID-19.

Consideramos que os riscos envolvidos com sua participação são: de constrangimento, pela pesquisa ter interesse acerca do processo de desenvolvimento das práticas avaliativas desenvolvidas em seu cotidiano pedagógico na escola multisseriada, cansaço devido o tempo/espço disponibilizado para a coleta de dados, discordância ou desconforto com os possíveis resultados da pesquisa, e/ou ansiedade e inquietude das voluntárias com a possibilidade de quebra de anonimato, sigilo e confidencialidade.

De todo modo, para amenizar os riscos, serão tomados os seguintes procedimentos: 1) para que o/a participante não se sinta constrangido (a), os dados empíricos coletados serão publicados em anonimato sem apresentar nenhuma característica que identifique o/a sujeito/a da pesquisa; 2) como meio de viabilizar o desenvolvimento das entrevistas, as mesmas serão realizadas de acordo com a disponibilidade de cada participante; 3) para minimizar desconfortos, as entrevistas serão realizadas de modo individual e o/a participante terá a liberdade de não responder questões constrangedoras.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você poderá buscar o direito de ser indenizado.

Esta pesquisa atende às exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é um colegiado interdisciplinar e independente de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como foco central defender os interesses e a integridade dos participantes voluntários de pesquisas envolvendo seres humanos e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

**Dados para contato com o responsável pela pesquisa**

**Nome:** Ivalda Dantas Nobrega Di Lorenzo

**Instituição:** Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande-CEP/CFP/UFCG

**Endereço Pessoal:** rua Dr Antônio Massa, 10, apto 101, Jaguaribe, João Pessoa, PB, CEP 5801-410

**Endereço Profissional:** rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

**Horário disponível:** 7h00 às 22h00

**Telefone:** (83) 9857-8351

**Email:** ivalda.dantas@professor.ufcg.edu.br

**Dados do CEP**

**Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.  
Email: cepcfpufcgcz@gmail.com**

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

**LOCAL E DATA**

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica do  
voluntário ou responsável legal

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do responsável pelo  
estudo

## APÊNDICE B - Termo de compromisso dos pesquisadores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

### TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo-assinados, Orientador e Orientando(s) respectivamente, da pesquisa intitulada “Avaliação Da Aprendizagem e a escola multisseriada no campo: um estudo a partir das narrativas do cotidiano pedagógico em experiências de multisséries”, realizada em quatro escolas públicas do campo do município de Várzea-PB, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outros sim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP/CFP/UFCG (Comitê de Ética em Pesquisas/ Centro de Formações de Professores) ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, as Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda ao CEP/CFP/UFCG, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

Cajazeiras, 10 de março de 2022

Orientador(a)

Orientando



## APÊNDICE C – Roteiro de entrevista – Gestor 01 e Gestor 02



Universidade Federal  
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores  
Unidade Acadêmica de Educação  
Campus de Cajazeiras - PB



### Roteiro de entrevista-Gestor 01 e 02

#### IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Formação: ( ) Normal ( ) Graduado ( ) Pós-graduado( ) \_\_\_\_\_

1. Como vocês analisam e compreendem a situação daqueles educandos que não conseguem ou estão em processo de conseguir o sucesso na aprendizagem do ponto de vista da avaliação?
2. Sobre a formação continuada docente para a avaliação. Existe o desenvolvimento de formações para tratar esta temática? Que tipo de formação eles tem? Como acontece? Onde acontece?
3. Do ponto de vista da práxis pedagógica, como ocorre isso se a gente pensar por exemplo as experiências, num movimento de uma certa regularidade da escola presencial como acontecia antes da pandemia. Como é que acontecia essa questão da práxis na escola?
4. Estamos tratando de quatro escolas do campo, três em áreas de assentamentos e uma em área de quilombo. Existe diferenças na abordagem, em relação, por exemplo a outras formas de trabalho em outras escolas do campo como é que vocês realizam essa organização do trabalho pedagógico de vocês?
5. O fato de serem escolas de assentamentos e escolas de quilombo, existe a preocupação em conhecer e compreender sobre a Política Nacional de Educação do Campo? A Gestão Educacional trabalha para pensar a avaliação e a aprendizagem?
6. Existe um trabalho sobre o ordenamento jurídico da Educação do Campo para pensar essas realidades dessas duas escolas do ponto de vista da avaliação?
7. É, hoje na pandemia como é que acontece o processo avaliativo? Modificou, em relação ao momento presencial?

8. Nós temos retenção como uma reprovação, quantos alunos reprovados no último ano fora pandemia e agora mesmo estando em pandemia? Existem abandonos na escola do campo?
9. Em relação ao processo de ensino neste contexto de pandemia em que a gente se encontra, como está funcionando? Está ocorrendo apenas por meio dessas atividades impressas ou existe outros meios, metodologias, enfim outros recursos para que se conceber o processo de ensino e aprendizagem?

**APÊNDICE D - Roteiro de entrevista-Docente 01 e 02**

Universidade Federal  
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores  
Unidade Acadêmica de Educação  
Campus de Cajazeiras - PB

**Roteiro de entrevista-Docente 01 e 02****IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Idade

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Formação: ( ) Normal ( ) Graduado ( ) Pós-graduado( ) \_\_\_\_\_

1. Quanto tempo trabalha na escola? Quantos anos de experiência possui com a educação em situação de multissérie?
2. Como você organiza o planejamento avaliativo no cotidiano pedagógico da sala de aula multisseriada?
3. Do ponto de vista da aprendizagem, como ocorre o processo avaliativo na escola tendo em vista que a escola está situada numa comunidade de assentamento rural da reforma agrária. Essa realidade é tratada dentro da escola, nos assuntos, nos conteúdos?
4. Como é a participação dos pais na execução da escola da educação na escola do assentamento?
5. Existem situações de inclusão na escola, crianças com necessidade de inclusão que necessitem de avaliações diferenciadas?
6. Existe formação continuada para pensar os processos de desenvolvimento da avaliação da aprendizagem?
7. Quais desafios você encontra na sua atuação docente nas escolas do campo. O que você poderia nos dizer sobre as angústias, as esperanças, enfim, o que você pensa e vive na escola?
8. Você considera a escola do campo em que trabalha, uma escola diferenciada das demais?
9. Quais as técnicas e/ou instrumentos metodológicos e avaliativos você utiliza na sala de aula multisseriada?
10. Sobre a sistemática de avaliação. Existe alguma estratégia para o fortalecimento da avaliação escolar, tendo em vista o rendimento individual de cada aluno/a?

## APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com ênfase em História Oral- Docente 03



Universidade Federal  
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores  
Unidade Acadêmica de Educação  
Campus de Cajazeiras - PB



### Roteiro de entrevista com ênfase em História Oral-Docente 03

#### IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Formação: ( ) Normal ( ) Graduado ( ) Pós-graduado( ) \_\_\_\_\_

1. Como é desenvolvido o trabalho pedagógico na escola de quilombo?
2. Como você compreende a forma de organização da multissérie, com alunos/as com distintas idades e distintas séries, distintos anos e etapas?
3. Como você avalia esses alunos/as, pra entender que eles aprenderam?
4. Tem outras formas de avaliar os alunos fora o diagnóstico e a prova escrita?
5. Na avaliação diagnóstica ou nas avaliações os conteúdos que são trabalhados vocês conversam, discutem, trabalham textos ou algo que aborde a comunidade, a história de vida o cotidiano das famílias?
6. Quais as experiências que você traz do quilombo pra pensar uma comunidade de assentamento rural?
7. Os/as alunos/as são multissérie, mais todo ano eles passam de uma série pra outra ou acontece de eles estarem na primeira e você entender que eles tem condições de ir pra uma terceira, já aconteceu isso? Como você avalia isso?

**APÊNDICE F - Roteiro de entrevista-Docente 04**

Universidade Federal  
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores  
Unidade Acadêmica de Educação  
Campus de Cajazeiras - PB

**Roteiro de entrevista-Docente 04****IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Idade

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Formação: ( ) Normal ( ) Graduado ( ) Pós-graduado( ) \_\_\_\_\_

1. Como ocorre a organização do cotidiano pedagógico na sala de aula multisseriada com alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
2. Quantos alunos você trabalha? Todos participam efetivamente das atividades?
3. Como você avalia esses alunos/as, pra entender que eles aprenderam?
4. O que você entende sobre a Avaliação da Aprendizagem?
5. Qual a sua perspectiva de Avaliação da Aprendizagem na modalidade EJA?
6. Quais as técnicas e/ou instrumentos você utiliza na sua prática avaliativa?
7. Em sua prática avaliativa, você prioriza o cotidiano de vida dos alunos no campo, na comunidade, isso entra nos contextos de trabalho pedagógico e avaliativo?

**ANEXOS**

## ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP

UFCG - CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES - CAMPUS DE  
CAJAZEIRAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A ESCOLA MULTISSERIADA NO CAMPO: UM ESTUDO A PARTIR DAS NARRATIVAS DO COTIDIANO PEDAGÓGICO EM EXPERIÊNCIAS DE MULTISSÉRIES

**Pesquisador:** IVANALDA DANTAS N. BREGA DI LORENZO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 57197422.3.0000.5575

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.417.647

**Apresentação do Projeto:**

A presente pesquisa possui como tema de interesse "A avaliação da aprendizagem e a escola Multisseriada no campo" temática emergente e

através da perspectiva dos pesquisadores na contemporaneidade e surge com o propósito de investigar o desenvolvimento desta neste contexto de escolarização.

Neste sentido, busca enfatizar as contribuições das práticas avaliativas para a formação do sujeito camponês no contexto de instituições escolares situadas em comunidades tradicionais camponesas no município de Várzea-PB

**Objetivo da Pesquisa:**

Averiguar se as práticas avaliativas, materializadas no cotidiano pedagógico em experiências de multisserie, contribuem para o fortalecimento da identidade e a permanência do sujeito do campo.

**Objetivo Secundário:**

Discutir sobre Educação no Campo, a luta pelo direito à educação e a educação em situação de multisserie; Investigar a prática avaliativa na Educação Básica em escolas multisseriadas no campo; Identificar as estratégias da gestão educacional para fortalecimento da avaliação da aprendizagem em escolas camponesas.

**Endereço:** Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

**Bairro:** Casas Populares

**CEP:** 58.900-000

**UF:** PB

**Município:** CAJAZEIRAS

**Telefone:** (83)3532-2075

**E-mail:** cepcfufcgcz@gmail.com

**UFCG - CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES - CAMPUS DE  
CAJAZEIRAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE**



Continuação do Parecer: 5.417.647

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios foram apresentados atendendo às exigências protocolares.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa se apresenta como importante contribuição social e educacional ao colocar em discussão experiências pedagógicas e de ensino para setores e sujeitos sociais do campo, ou seja como lugar de pensar usando as palavras dos autores " pensar praticas e estratégias de gestão educacional para o fortalecimento da avaliação da aprendizagem em escolas campesinas."

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória foram todos dispostos de acordo com os critérios protocolares exigidos.

**Recomendações:**

Sem recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências ou inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1905854.pdf	14/05/2022 23:08:20		Aceito
Outros	TERMO_ANUENCIA.pdf	14/05/2022 23:06:53	IVANALDA DANTAS N¿BREGA DI LORENZO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	14/05/2022 22:50:47	IVANALDA DANTAS N¿BREGA DI LORENZO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	14/05/2022 22:50:21	IVANALDA DANTAS N¿BREGA DI LORENZO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	JOSELHA_PROJETO.pdf	14/05/2022 22:48:52	IVANALDA DANTAS N¿BREGA DI LORENZO	Aceito
Outros	TERMO_INSTITUCIONAL.docx	24/03/2022	IVANALDA DANTAS	Aceito

**Endereço:** Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

**Bairro:** Casas Populares

**CEP:** 58.900-000

**UF:** PB

**Município:** CAJAZEIRAS

**Telefone:** (83)3532-2075

**E-mail:** cepcfufcgcz@gmail.com



**UFCG - CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES - CAMPUS DE  
CAJAZEIRAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE**



Continuação do Parecer: 5.417.647

Outros	TERMO_INSTITUCIONAL.docx	17:05:22	N.º BREGA DI LORENZO	Aceito
Outros	DIVULGACAO_RESULTADOS.docx	24/03/2022 17:04:18	IVANALDA DANTAS N.º BREGA DI LORENZO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMOCOMPROMISSO_PESQUISADORES.docx	24/03/2022 16:55:21	IVANALDA DANTAS N.º BREGA DI LORENZO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADE_ROSTO.pdf	21/03/2022 12:52:35	JOSELHA MARCULINO DE LIMA	Aceito
Outros	INSTRUMENTOCOLETA_DCENTE05.docx	21/03/2022 12:51:30	JOSELHA MARCULINO DE LIMA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_COLETA.docx	21/03/2022 12:49:33	JOSELHA MARCULINO DE LIMA	Aceito
Outros	INTRUMENTOCLETA_DOCENTE.docx	21/03/2022 12:40:54	JOSELHA MARCULINO DE LIMA	Aceito
Outros	INSTRUMENTOCOLETA_DOCENTE.docx	21/03/2022 12:31:58	JOSELHA MARCULINO DE LIMA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_JOSELHA.docx	21/03/2022 11:23:48	JOSELHA MARCULINO DE LIMA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAJAZEIRAS, 19 de Maio de 2022

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:  
Paulo Roberto de Medeiros  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

**Bairro:** Casas Populares

**CEP:** 58.900-000

**UF:** PB

**Município:** CAJAZEIRAS

**Telefone:** (83)3532-2075

**E-mail:** cepcfufcgcz@gmail.com