

EDUCAÇÃO DO CAMPO, AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: UM OLHAR A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Denise Xavier Torres¹

RESUMO

Este artigo é um recorte da pesquisa de Mestrado em andamento vinculada ao núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Este trabalho trata da seguinte questão: a relação epistêmica entre Interculturalidade Crítica, Educação do Campo, Avaliação e Currículo. Objetivamos com essa discussão apontar aproximações epistêmicas entre essas áreas. Tomamos como abordagem epistêmica os Estudos Pós-Coloniais, nos debruçando no viés da Interculturalidade Crítica, aqui compreendida como espaço epistêmico de luta contra-hegemônica. Por hora, concluímos que a Educação do Campo tem suas bases fincadas no Pensamento Intercultural Crítico, pois se constituiu a partir de movimentos de luta, na busca pelo direito à diferença cultural e à igualdade desses direitos. No âmbito da educação as proposições da Educação do Campo podem ser refletidas e reguladas a partir da Avaliação Formativa-reguladora, pois esta serve de subsidio para reorganização da Prática Curricular.

Palavras-chave: Interculturalidade Crítica; Educação do Campo; Avaliação e Prática Curricular.

ABSTRACT

This work deals with the question: the relationship between epistemic Interculturality Critical, Rural Education, Curriculum and Assessment. We take the epistemic approach from the Postcolonial Studies, in addressing in the Critical Interculturalism. For now, we concluded that the Rural Education has its bases in Critical Interculturality. In the education the propositions of the Rural Education can be reflected from the Formative Evaluation-regulating as a subsidy to the reorganization of Curriculum Practice.

Keywords: Interculturality; Rural Education; Assessment and Practices Curriculum.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de Mestrado em andamento intitulada: *Educação do Campo e Avaliação da Aprendizagem: aproximações e distanciamentos entre as orientações legais e a prática avaliativa dos professores de escolas camponesas*. Esta pesquisa está vinculada ao Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Para este texto, apresentamos um recorte da pesquisa acima mencionada e nele trataremos da seguinte questão: a relação epistêmica entre Interculturalidade Crítica,

¹ Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Educação do Campo, Avaliação e Currículo. Objetivamos com essa discussão apontar aproximações epistêmicas entre essas áreas e evidenciar possibilidades de novas tessituras a partir do enfoque dos *Estudos Pós-coloniais*.

Nesse sentido, para compreendermos a intencionalidade deste texto, é necessário explicitar que sua inserção na discussão dos *Estudos Pós-coloniais* (QUIJANO, 2007; SANTOS, 2004) deve-se a compreensão de que estes permitem um posicionamento crítico frente às formas de negação do direito à diferença cultural. Essa negação naturalizou as formas excludentes e violentas de dominação entre os povos, cuja manifestação tem início na colonização. Para fins deste trabalho, destacamos o processo de colonização da América Latina.

A disseminação de costumes que se assemelhassem aos moldes da vida europeia foi a tônica do processo de dominação da cultura, da economia e da política das colônias (QUIJANO, 2007). Com o contínuo processo de expansão colonial, surge então a necessidade de criar um modelo de sociedade produtiva, pacífica e subalterna.

A violência física foi uma das formas mais eficazes de silenciamento dos povos que foram resistentes ao *colonialismo*² (o extermínio dos povos indígenas durante o processo de colonização do Brasil é exemplo dessa resistência). À parte a violência explícita, muitos foram os fatores que serviram como parâmetro para a segregação dos povos que não se enquadravam no ideário de sociedade/indivíduo eurocêntrico, como por exemplo, os negros, os ciganos e as mulheres.

A justificação desse processo se ancorou em duas pilstras principais, a *racionalização* e a *racionalização* (QUIJANO, 2005). Estas pilstras sustentaram a sociedade colonial moderna, justificando a segregação dos povos a partir da raça e do trabalho intelectual. Essa divisão garantiu as bases sócio-políticas para a consolidação de um mercado mundial, culminando no sistema de capitalismo mundial³.

Esse processo condicionou a formação da sociedade, tendo em pauta o atendimento das demandas mercantis dos colonizadores. Assim, a *racionalização*, forja a representação de uma nação masculina, branca, eurocêntrica e monocultural, supervalorizando esse padrões em detrimento das demais matizes culturais. E imbricada a esta, a *racionalização*, que se traduziu na determinação das formas, pessoas e lugares ditos capazes de produzir conhecimento científico.

Esta seleção passa então a condicionar as formas de organização do trabalho, justificando a separação entre os dignos do trabalho intelectual dos destinados ao trabalho braçal. Essa lógica acaba mantendo a centralidade do poder intacta através do impedimento dos povos inferiorizados de produzir conhecimento válido, ou seja, a diferença cultural foi eliminada da reflexão epistemológica e da produção do conhecimento sistematizado (SANTOS e MENEZES, 2010).

Com o passar dos séculos, esse modelo de sociedade se aperfeiçoa. O capitalismo se agrega a *colonialidade*⁴ e enquanto novo colonizador passa a ser condicionante das relações

² Segundo Maldonado Torres (2007, p. 131) “Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio”.

³ Quijano (2005) explicita como se forjou um padrão global de produção e divisão do trabalho, ancorados na ideia de raça e de produção de conhecimento.

⁴ La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (MALDONADO TORRES, 2007. p. 131).

intersubjetivas dos indivíduos, ampliando seu poder de manipulação, desde a esfera do poder econômico até a das relações mais simples de convivência entre os povos.

A *colonialidade* é ferramenta útil ao capitalismo por seu poder de alcance e de manifestação. Essa característica de abrangência se dá por sua capacidade de influenciar e condicionar as principais esferas da vida cotidiana, bem como a subjetividade, se expressando em quatro níveis principais, são eles: *colonialidade do poder*; *colonialidade do saber*; *colonialidade do ser* (QUIJANO, 2010); e *colonialidade da natureza* (WALSH, 2008).

A *colonialidade do poder* se refere aos processos de dominação a partir da inferiorização cultural de um povo frente a um padrão pré-estabelecido de organização social. A *colonialidade do saber* utiliza-se das formas de produção de conhecimento como *locus* de legitimação cultural, descartando formas, sujeitos e lugares outros de se conceber e disseminar o conhecimento. A *colonialidade do ser* se exerce pelas formas de inferiorização dos sujeitos, aproximando-os ou distanciando-os de um modelo estandardizado de ser. Por fim, a *colonialidade da natureza* se materializa na relação de exploração do homem para com a natureza, extraindo dela tudo que possa ser lucrativo.

Nesse sentido, a *colonialidade* se configurou, e ainda se configura, como forma eficaz de manutenção da organização sociopolítica, econômica e cultural, a partir das demandas do capitalismo mundial. Desta forma, o controle exercido pelo capitalismo, através da *colonialidade*, é refletido diretamente no silenciamento e na subalternização dos povos inferiorizados desde a colonização. Povos estes historicamente localizados, principalmente, nas áreas rurais e nas periferias urbanas.

Mesmo com o grande investimento na manutenção desse modelo de sociedade, justificados pela *racionalização* e pela *racionalização*, muitos grupos resistiram, como foram/são os casos dos Movimentos Negros e dos Movimentos Feministas em âmbito mais global, e os movimentos de resistência dos Zapatistas no México, dos indígenas no Equador, do Movimento dos Trabalhadores sem Terra no Brasil, dentre tantos outros.

Estes, dentre outros movimentos reivindicatórios, se engajam na luta pela promoção do diálogo e da coexistência respeitosa entre os povos. Em que a *racionalização* e *racionalização* são contestadas na busca pelo direito à diferença e à igualdade. Assim, o termo *Interculturalidade* (WALSH, 2008) passa a ser empregado para designar estas novas formas de perceber as relações culturais, sociais, políticas e econômicas, indo além do reconhecimento e da tolerância das diferenças, se configurando como um projeto de sociedade contra-hegemônico.

Tomando como ponto de partida essa discussão e em consonância com nosso objeto de estudo, realizamos uma análise bibliográfica das categorias a seguir: *Interculturalidade* (WALSH, 2007, 2008; SARTORELLO, 2009), *Educação do Campo* (ARROYO, 1999; CALDART, 2002), *Avaliação da Aprendizagem* (SILVA, 2004; MÉNDEZ, 2002) e *Prática Curricular* (SACRISTÁN, 2000).

Desta forma, o texto a seguir estará organizado na seguinte estrutura: a) Interculturalidade: Perspectivas Funcional e Crítica; b) da Educação Rural à Educação do Campo: possibilidades de uma Educação Intercultural; c) Avaliação da Aprendizagem e Prática Curricular: espaço de regulação e reflexão.

INTERCULTURALIDADE: PERSPECTIVAS FUNCIONAL E CRÍTICA

A discussão sobre a *Interculturalidade* versa sobre dois pontos principais: por um lado, as crescentes reivindicações por direitos expropriados pelo processo colonizador enfraquecendo o Estado no que diz respeito ao seu poder de manipulação e controle frente

aos grupos reivindicatórios (SARTORELLO, 2009); por outro lado, o discurso da globalização e da igualdade torna-se cada vez mais abrangente, concomitantemente ao aumento do poder aquisitivo das minorias, logo o atendimento a essas demandas começa a representar um mercado lucrativo (SARTORELLO, 2009).

As lutas engendradas pelas minorias passam a ser compreendidas como crítica à legitimidade do Estado, enfraquecendo o discurso de unidade do Estado-Nação⁵. Logo, o atendimento às demandas reivindicadas passa a ser ponto chave de articulação entre o Estado e seus membros, entrando na pauta das políticas estatais a absorção dos interesses dos grupos sociais historicamente silenciados. Duas questões vêm à tona: a) para os grupos hegemônicos, como atender parte das demandas dos grupos subalternos sem transformar a lógica da *colonialidade do poder*; b) para os grupos subalternizados, como transformar a *colonialidade do poder* a partir da inserção crítica e propositiva de suas reivindicações nas políticas de Estado.

Diante desse quadro, se erguem dois debates sobre a *Interculturalidade*: uma perspectiva *Funcional* e outra *Crítica*. Ambas alicerçadas em projetos de sociedade distintos. A *Interculturalidade Funcional* fundada na *colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza*. A *Interculturalidade Crítica* rompendo com os processos de silenciamento e subalternização dos povos que sofreram processos de colonização.

Desta forma, a *Interculturalidade Funcional* tem suas bases fincadas na oficialização da *Interculturalidade*. Nesse cenário, o Estado lança mão de um posicionamento deliberadamente colonialista e

Para luchar en contra de los riesgos de fragmentación social y política, restaurar su legitimidad y capacidad de acción, el Estado necesita entonces modificar su discurso y crear nuevas formas de articulación con la sociedad nacional y, en particular, con los pueblos indígenas. Es así como, en toda América Latina, se presentan propuestas de descentralización y democratización que pretenden aproximar el Estado a sus ciudadanos, restaurar su gobernabilidad y legitimidad (SARTORELLO, 2007, p. 80).

Sob essa ótica, a criação de uma proposta oficial de *Interculturalidade* é favorável principalmente à manutenção da legitimidade e do poder de controle social, se traduzindo como mais uma forma de *colonialidade do poder*. Na perspectiva da *Interculturalidade Funcional* a incorporação das reivindicações é meramente simbólica e não tem força política para contestar as estruturas da sociedade capitalista/colonial.

Ao analisar o cenário de lutas dos povos indígenas na América Latina e concessões por parte do Estado nas políticas educacionais, Sartorello acrescenta ainda que

El proceso de oficialización y retorización de la interculturalidad, aunado a la concesión de pequeñas cuotas de poder y nuevos - pero limitados - derechos a los pueblos indígenas, serviría entonces para invisibilizar las crecientes asimetrías socio-económicas producto de las políticas neoliberales, resultando por lo tanto funcionales al modelo económico y político hegemónico (2007. p. 82).

⁵ Aqui compreendido na perspectiva de Quijano (2005) como estrutura de poder e produto do poder em busca da homogeneização de seus membros.

Nesse sentido, a *Interculturalidade Funcional* se dispõe a realizar o acolhimento superficial da diferença, mas um dos reflexos dessas propostas é o enfraquecimento das lutas. Isso se dá principalmente por um fator específico: as cotas de poder deliberadas às minorias nem sempre têm a representatividade necessária para a tomada de decisões e acabam por silenciar as lutas.

Em contrapartida, a *Interculturalidade Crítica* se traduz enquanto luta contra-hegemônica pela igualdade de direitos e pela colaboração entre os povos, assume outros delineamentos. Nesse sentido, é específico a esta proposta a criação de um posicionamento alternativo que possibilite formas justas e igualitárias de partilha, de complementaridade e de co-existência entre os povos e a natureza. Não é objetivo da *Interculturalidade* a apropriação do *status* de legitimidade de um povo sobre outro, ou ainda a mera descrição do imediato reconhecendo a exclusão histórica sofrida por esses povos (WALSH, 2007, 2008).

Assim, a *Interculturalidade Crítica* possibilita a ruptura com a subalternização, ou ainda com as novas formas de silenciamento, considerando que ela

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

A *Interculturalidade Crítica* ultrapassa as ações de absorção das demandas emergentes e do reconhecimento das formas violentas de silenciamento, pois reconhecer a importância desses aspectos não assegura que as formas de co-existência entre os povos serão mudadas. O desejo por um novo projeto societal em formas outras de conceber as relações entre sujeitos, bem como entre eles e a natureza. Esse posicionamento nos proporciona conhecer e refletir sobre os sustentáculos de estruturas consolidadas ao longo do tempo, como é o caso da Educação.

A educação se configurou, desde a colonização, como locus privilegiado de detenção das formas de produção e disseminação do conhecimento. Ou seja, a constituição das políticas curriculares, assim como das práticas curriculares, historicamente, estavam, e ainda estão, fundadas nas lógicas das *colonialidades do poder, do ser e do saber*. Essas políticas e práticas curriculares sofrem ainda mais dos efeitos subalternizadores da *colonialidade* em determinados territórios, como é o caso das áreas rurais e periferias urbanas.

A educação a partir da *Interculturalidade Crítica* representa um posicionamento criterioso e analítico frente aos modelos sócio-culturais pré-estabelecidos, sobretudo, aos modelos neoliberais de expropriação dos direitos básicos de co-existência social, econômica, política e cultural. A *Educação Intercultural Crítica* oferece, então, espaços de superação da subalternização da cultura não somente às minorias, mas a toda forma de organização social que pleiteie a igualdade de direitos e a partilha de poder. Candau e Russo (2010, p. 166) evidenciam que

a interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente

na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações.

A Educação Intercultural propõe que o processo educativo vá além da apreensão de conhecimentos. Logo, faz-se necessário uma discussão e desconstrução do papel que, historicamente, a Avaliação da Aprendizagem tem assumido enquanto mecanismo que contribui para o controle de conduta, de seleção e de validação de conhecimentos e identidades. Vale ressaltar, que essa perspectiva tradicional de avaliação pauta-se em um modelo monocultural de sociedade.

Nesse aspecto reside mais um distanciamento entre a Interculturalidade Funcional e a Interculturalidade Crítica, pois enquanto a primeira pretende validar um modelo de produção e disseminação do conhecimento, a segunda busca articular dentre muitas culturas as aproximações e as contribuições para a formação de uma sociedade realmente ética e justa. Nessa linha de raciocínio, vale questionar o papel da Educação, fundamentalmente, no que se refere ao Currículo e as práticas avaliativas em territórios rurais e periferias urbanas.

Nesse sentido, o atendimento das demandas educacionais reivindicadas pelos povos subalternizados, se configura enquanto parte de um projeto de *Interculturalidade Crítica* que compreende a educação enquanto espaço privilegiado de formação crítica e propositiva. Nesse sentido, pontuamos que no Brasil as lutas por uma educação que atenda às especificidades dos povos do campo se inserem nesse contexto.

Assim, a próxima seção se dedicará a descrever como se fomentou o projeto de Educação do Campo no Brasil, apontando sua origem desde as lutas dos movimentos camponeses até a criação de políticas específicas para o trato com a educação, traçando aproximações da constituição desse cenário com as proposições da *Educação Intercultural*.

DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Durante muito tempo o cenário das discussões em torno da educação para os povos do campo tomou como norte apenas suas especificidades geográficas, culminando na negação de uma educação de qualidade, sob a alegação de que era desnecessário e dispendioso investir recursos na manutenção de escolas distantes dos centros urbanos e com poucos alunos.

Essa situação começa a ganhar outras nuances na década de 80, na esteira do processo de redemocratização do Brasil, onde os movimentos sociais camponeses também se tornam mais representativos. Como resultado das lutas para a redemocratização do país é promulgada a Constituição Federal (CF) de 1988, cuja oferta de educação firma-se como obrigatória e gratuita (Art. 205 e Art. 208). Nesse momento, o trato com a educação no Brasil reforça e normatiza, entre outros aspectos, a promoção de educação para todos, inclusive para os povos camponeses. Contudo não há clareza quanto ao trato às diferenças e especificidades que os povos do campo possuem.

Em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), trazendo um artigo específico sobre a oferta de educação aos povos do campo (Art. 28), que determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural. Esse fator parece nos revelar características da adoção de pressupostos da *Interculturalidade Funcional*, tendo em vista que a legislação educacional incorpora o discurso pela igualdade entre os povos, porém sugere apenas a **adaptação do calendário escolar** para as escolas rurais.

No ano seguinte, as discussões junto aos Movimentos Sociais ganham espaço com a realização do “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (I ENERA). Esse momento é concebido como início do Movimento de Educação do Campo no Brasil, onde se consolida um grupo atuante nas discussões por uma educação de qualidade para os povos do campo.

Nesse cenário, é criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que toma a frente das lutas por políticas públicas educacionais para atender às questões específicas dos povos do campo. Como resultado dos esforços empreendidos nessa luta a legislação que normatiza a Educação do Campo começa a ganhar corpo.

A aprovação de políticas públicas educacionais para os povos do campo tem seu marco inicial no Parecer CNE/CEB 36/2001, que dispõe sobre a adequação necessária para garantir a educação dos povos camponeses em seu caráter singular, crítico e emancipatório.

Em 2002 a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, deixando explícita a necessidade de promover a cidadania e a justiça social. Em 2004, é criada também a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) que tem como uma de suas tarefas garantir o cumprimento da legislação até então implementada.

Em 2008, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, traçando as medidas legais para o funcionamento e a criação de escolas do campo.

Em 2010, é assinado o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fortalecendo as conquistas dos últimos anos, bem como propõe a ampliação da oferta de educação aos povos do campo.

Esse conjunto de ações, que se constituiu a partir da luta dos Movimentos Sociais do Campo, nos últimos anos, teve como uma de suas preocupações o enfrentamento da concepção de educação ruralista dedicada a forjar uma educação insipiente e instrumentalista. Nesse sentido, Arroyo (1999, p. 11) descreve a visão que

a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler.

Durante muito tempo o camponês foi visto como não merecedor da educação oferecida nos centros urbanos. Assim, quando se ensinou promover algum tipo de escolarização a esses povos, o fizeram nos moldes da educação urbana, onde, induzindo o fracasso, forjam a comprovação de que não serve de nada oferecer educação aos povos do campo, utilizando a educação como mais uma forma de subalternizar e silenciar esses sujeitos.

A educação reivindicada pelos povos do campo não é a educação propedêutica e enciclopédica, é uma Educação Intercultural. O camponês luta por uma educação que valorize sua cultura, seus saberes, suas crenças. Ele luta para que a diferença que caracteriza o campo

não desvalorize seus processos de produção de conhecimento e suas formas de organização da ação educativa.

Tomando o campo como um fértil espaço de produção de conhecimento, Caldart (2002, p. 22) vai afirmar que nele há um projeto de educação próprio que, dentre outros fatores, tem por objetivo na “ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte”.

A criação de uma proposta diferenciada de educação para os povos do campo não renega a função e das demais escolas, oportunizando o acesso às outras culturas. Mas, partir da cultura campestre articulando-a a formas alternativas de pensar a educação, representa também um dos espaços de resistência a homogeneização cultural, o que caracteriza a Educação do Campo enquanto luta contra-hegemônica em favor do direito à igualdade e à diferença.

Assim, compreender a cultura imbricada na educação é evidenciar, a partir dos conhecimentos e, por conseguinte, dos conteúdos escolares que educação e cultura são ao mesmo tempo nosso retrato de passado, nossa imagem do presente e nossas chances de futuro, ou seja, é o que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos (FORQUIN, 1993). Logo, a seleção dos conteúdos escolares constitui um momento de reivindicar o direito pelo conhecimento contextualizado e significativo fomentando, sobretudo, alternativas para a superação de formas homogeneizantes de escolarização.

Na discussão sobre Currículo, a questão da seleção e “aplicação” dos conhecimentos escolares apresenta dois campos conflituosos (YOUNG, 2007): a) o âmbito das políticas públicas (destina-se a mera aplicabilidade do conhecimento sem aparentemente deter-se a sua relevância); b) o âmbito das pesquisas educacionais (questionam o direcionamento exacerbado à questão do conhecimento, pois reforça a escolha de saberes que favorecem uma dada opção política).

Seja pelo grau de aplicabilidade, seja pelo seu caráter político-ideológico, a seleção de conhecimentos a serem validados nos espaços escolares se traduz em lutas epistêmicas e políticas, desvelando, entre outros fatores, que tipo de sujeito se pretende formar. Assim, a educação pensada a partir da *Interculturalidade Funcional* acabaria por favorecer a exacerbção do poder de controle dos processos de silenciamento e subalternização.

Nesse sentido, como já havíamos assinalado, a forma como se constituíram novas intencionalidades educativas para os povos campestres são reflexos dessa funcionalidade, pois

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira... Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras (ARROYO, 1999. p. 17).

Esta concepção de escola enquanto espaço decadente e frágil deturpava a imagem do camponês no Brasil e no mundo. Nesse sentido, a escola para os povos do campo se dedicava a manutenção de um modelo hegemônico de cultura, na qual não cabia a cultura da terra frente à da tecnologia, a natureza frente à artificialidade, o campo frente à cidade. Traduziu-se assim na *racionalização* e na *racionalização* a negação da cultura dos povos do campo.

Ao apontar algumas características da educação nas décadas de 70 e 80, Forquin (1993, p. 10) vem a afirmar que “de fato, por toda parte, é o instrumentalismo estreito que

reina, o discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto que as questões fundamentais, as que dizem respeito à justificação cultural da escola, são sufocadas ou ignoradas”. Ou seja, a negação da oferta de educação e escolas de qualidade tem em si a expressão da *colonialidade do poder*, pois se dedica a usurpar indiscriminadamente o direito dos sujeitos ao acesso/participação, aos mais simples processos de interação, até aos mais elaborados mecanismos de poder, como, por exemplo, ao sistema educacional.

Nesse sentido, como podemos perceber no percurso histórico das lutas por uma educação campestre, não se reivindicava apenas melhorias físicas nos espaços escolares, mas a valorização na perspectiva de superação de um modelo de sociedade que os deixava subordinados. É na justificação das culturas campestres enquanto lentes de análise e seleção dos conhecimentos que devem circular na escola, que reside a força motriz do ideário de educação para os povos do campo. Alinhado a uma proposta de educação em que a cultura é ponto de partida,

um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia; a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO, 1999. p. 17).

Assim, a Educação do Campo não se traduz somente pela garantia do acesso ao conhecimento sistematizado, mas por partir também da crítica às formas de produção do conhecimento impostas pela *colonialidade do saber*. Percebe-se na Educação do Campo uma proposta *Intercultural Crítica*, que luta para o conhecimento e as suas formas de produção e disseminação não sejam, ou ao menos não deveriam ser, classificados por características físicas, sócio-econômicas ou culturais.

Os movimentos sociais e a legislação trouxeram para o centro das discussões novas concepções de educação, escola e prática pedagógica, que respeitam às especificidades dos povos do campo, apontando a necessidade de reconfiguração da Prática Curricular, e por consequência, da Avaliação da Aprendizagem.

Assim, a próxima seção deste texto tratará da Avaliação da Aprendizagem, tomando como referência a Avaliação Formativa-reguladora. Discutiremos ainda a regulação da Prática Curricular a partir da avaliação.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA CURRICULAR: ESPAÇO DE REGULAÇÃO E REFLEXÃO

Como percebemos no decorrer deste texto, as formas de conceber as ações educacionais estão condicionadas a projetos de sociedade, sejam eles impostos com a finalidade de acentuar cada vez mais as desigualdades, sejam eles construídos pelo esforço coletivo de sujeitos que buscam uma sociedade mais justa e igualitária. Diante destas questões, no chão das escolas, um olhar mais específico recai sobre o Currículo, a Prática Docente e, conseqüentemente, a Avaliação da Aprendizagem.

A Avaliação da Aprendizagem constitui uma das principais formas de subsidiar as reflexões sobre o Currículo, oferecendo as ferramentas de acompanhamento da prática docente e das aprendizagens (SACRISTÁN, 2000). Através da avaliação é possível ainda,

reafirmar um projeto de sociedade, pois esta promove a regulação e a reflexão sobre as ações e intencionalidades educativas (FORQUIN, 1993).

Desta forma, compreendemos que a Educação do Campo, pensada como projeto da *Interculturalidade Crítica*, possui um direcionamento específico para áreas como o Currículo e Avaliação da Aprendizagem, pois estes são espaços que sustentam as proposições de um projeto educacional. Sacristán (2000, p. 313) ao tratar da relevância da avaliação para o Currículo, assinala que

Sem informação sobre o funcionamento qualitativo do sistema escolar e curricular, os programas de inovação ou reformas podem ficar na expressão de um puro voluntarismo ou em submissão a iniciativas que poderiam não responder às necessidades reais do sistema escolar, dos alunos e dos professores.

A efetivação das proposições elencadas pela Educação do Campo nos últimos anos no Brasil necessita de mecanismos que regulem sua materialização. Compreendemos a regulação na perspectiva apontada por Silva (2004), enquanto espaço de recriação, oportunidade de acompanhamento e ajuste durante o processo educativo. Ou seja, para acontecer no chão da escola, a Educação do Campo conta, dentre outras formas, com as informações obtidas a partir da Avaliação da Aprendizagem, para subsidiar o contínuo processo de aperfeiçoamento deste projeto de educação.

Nesse sentido, concebemos a *Avaliação Formativa-reguladora* (SILVA, 2004) enquanto modalidade avaliativa coerente com a proposta de Educação do Campo e da *Interculturalidade Crítica*. Assim, a avaliação não apenas se preocupa com o processo e o acompanhamento das aprendizagens, bem como com a auto-regulação dos educandos, o trato com a subjetividade e a compreensão do contexto social. Seu caráter formativo busca exaustivamente promover a contínua construção de aprendizagens significativas, enquanto seu caráter regulador possibilita “sabermos os efeitos de nossa ação educativa para podermos replanejá-la” (SILVA, 2004, p. 76).

Assim, avaliar segundo os pressupostos formativo-reguladores significa evidenciar a avaliação como intencionalidade legítima de integrar as ações empreendidas na relação ensino-aprendizagem e contexto. Desta forma,

Avaliação Formativa-reguladora é um mecanismo integrativo e regulador da prática docente e das aprendizagens, ocupando um lugar mediador na ação educativa, sendo fonte de informações descritivas e interpretativas dos percursos e dos conteúdos de aprendizagens dos aprendentes e das situações didáticas e da relação entre ambos (SILVA, 2004. p. 58).

É pertinente destacar, dentre outros fatores, que a regulação da Prática Curricular a partir da avaliação torna-se um mecanismo de integração e diálogo entre sujeito, conteúdo, ensino-aprendizagem, avaliação e contexto. Essa relação é necessária para que a avaliação esteja a serviço das aprendizagens significativas, bem como da quebra com a prática da mensuração e segregação, tão difundidas pela avaliação tradicional.

Ainda segundo Silva (2004), atrelados a essas características três pressupostos se erguem: a) compreender os percursos de aprendizagens construídos pelos estudantes, a fim de tirar o foco do produto da avaliação, direcionando-o para o processo das aprendizagens; b) obter informações concretas sobre fatores que divergem no processo das aprendizagens, levando em conta elementos como a cultura, a afetividade e o contexto social; c) crítica a padronização das práticas avaliativas negando sua eficácia.

Para que se materialize no cotidiano escolar como ferramenta dialógica, democrática e coerente, capaz de exercer sobre o Currículo uma *pressão modeladora da prática curricular* (SACRISTÁN, 2000), há que se garantir os princípios norteadores da prática avaliativa apontados por Silva (2004). São eles: a *negociação* (abrange as mediações das interrelações no âmbito educativo); a *pertinência cognitivo-epistemológica* (trata da coerência epistêmica da avaliação); o *formativo* (fornece os elementos necessários às tomadas de decisão); o *emancipador* (aponta as possibilidades emancipatórias); e por fim, o *ético* (evidencia o dever do avaliador em propor avaliações significativas).

Diante disto, se erguem os pilares para uma avaliação coerente e justa com o sujeito aprendente, desviando o foco da mensuração e da certificação (MÉNDEZ, 2002), em que a prática curricular tem em vista a formação integral, tanto do professor quanto do sujeito. A avaliação dentro dessa perspectiva se manifesta também como espaço de luta contra-hegemônica, bem como forma de romper com padrões estabelecidos pela *colonialidade*. Traduz-se ainda como possibilidade de atender, dentro das escolas, às diferenças culturais e à igualdade de direitos, estando a serviço da promoção de uma *Educação Intercultural* para os povos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com uma história marcada por processos desumanos de escolarização, negação de direitos e renegados a um *status* “menor”, os povos do campo são exemplo dos processos de silenciamento e subalternização. Nos processos educativos imperava a precarização e o descaso tanto com o espaço físico das escolas, quanto com o trato pedagógico. Por muito tempo a educação para os povos campestres retratou a materialização da *racionalização* e da *racionalização*.

Em contrapartida a essa visão, surge uma nova concepção de educação para os povos do campo. Suas proposições partem das reivindicações dos grupos de resistência, como foi o caso dos Movimentos Sociais do Campo, buscavam oferecer a partir da educação um espaço de reflexão e luta contra a subalternização, fomentando assim o projeto de Educação do Campo. Essas proposições têm *status* validado por uma recente legislação, fruto de lutas e reivindicações.

Assim, o movimento que deu origem a Educação do Campo no Brasil, muito se aproxima das proposições da *Interculturalidade Crítica*, uma vez que esta se configura enquanto espaço epistêmico de contestação das heranças coloniais manifestadas nas *colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza*.

As formas de garantir a efetivação das proposições interculturais críticas da Educação do Campo, se traduzem, dentre outros espaços, na Prática Curricular, cuja reflexão e constante reelaboração se faz a partir da Avaliação da Aprendizagem. Tal compreensão parte da premissa de que a organização da Prática Curricular, que engloba desde a proposta de sociedade que se pretende formar, até a seleção dos conteúdos escolares, é pensada a partir da *Avaliação Formativa-reguladora*, através da regulação e reflexão.

Nesse sentido, *Interculturalidade Crítica*, Educação do Campo, Prática Curricular e Avaliação da Aprendizagem apresentam aproximações epistêmicas no que toca suas formas de

conceber como se dá o acesso, a produção e a disseminação do conhecimento. Partindo da contestação dos lugares, das formas e das pessoas que produzem conhecimento validado pela *colonialidade*. Essas áreas oferecem ainda a possibilidade de garantia da formação dos sujeitos a partir da valorização das diferenças culturais e da igualdade de direitos, oportunizando formas de co-existência respeitosa entre os povos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. IN: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. Por uma educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999.

CALDART, R.S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. IN: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. (orgs.). Por uma educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002.

CANAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa Revista Diálogo Educacional, vol. 10, núm. 29, enero-abril, 2010, pp. 151-169. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Brasil.

FORQUIN, J-C. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre. ArtMed, 1993.

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

MÉNDEZ, J. M. A. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Trad. Magda Shwarzhaupt Chaves. Porto Alegre. ArtMed Editora, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder: eurocentrismo e America Latina. IN: LANDER, E. (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. 3ed. Buenos Aires. CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. IN: SANTOS, B. S. e MENEZES, M. P. (orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo. Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. Do pós-modernismo ao pós-colonial: e para além de um e outro. Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de setembro de 2004.

SARTORELLO, S. C. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2009 (p. 77 – 90).

SILVA, J. F. da. Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos. Porto Alegre. Mediação, 2004.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? Revista Educação e Sociedade. Campinas, Vol. 28, n. 101. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 14/03/2011.

SACRISTÁN, J. G. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

WALSH, C. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. IN: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón. El giro decolonial. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.