

A AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DO CAMPO QUILOMBOLA: UM ESTUDO DE CASO EM SÃO MATEUS/ESGabriel dos Santos Pinheiro ¹Wagner dos Santos ²**RESUMO**

Objetiva compreender as concepções e práticas dos professores de Educação Física e outros sujeitos no âmbito escolar, no campo da avaliação de ensino e da aprendizagem em escolas camponesas quilombolas. De natureza qualitativa, fundamenta-se na análise *crítico-documental* e as *relações de força*. Caracteriza-se como um estudo de caso realizado na escola *Paulo Freire* em São Mateus/ES, adotando como fonte: entrevistas semiestruturadas com o corpo pedagógico e o *Caderno de Acompanhamento*. Identificamos uma articulação entre o projeto pedagógico da escola e a avaliação de ensino e da aprendizagem. Tal projeto assenta-se a promoção dos temas geradores nas ações pedagógicas da escola. À avaliação, é o eixo central do trabalho pedagógico e por meio da autoavaliação, institui no aluno as corresponsabilidades referentes à sua formação.

Palavras-chave: Avaliação do ensino e da aprendizagem. Educação do campo. Educação quilombola. São Mateus/ES.

THE EVALUATION OF TEACHING AND LEARNING IN SCHOOLS IN THE QUILOMBOLA FIELD: A CASE STUDY IN SÃO MATEUS/ES**ABSTRACT**

It aims to understand the conceptions and practices of Physical Education teachers and other subjects in the school environment, in the field of teaching and learning evaluation in rural Quilombola schools. Qualitative in nature, it is based on critical-documentary analysis and power relations. It is characterized as a case study carried out at the Paulo Freire school in São Mateus/ES, adopting as a source: semi-structured interviews with the pedagogical staff and the Accompaniment Notebook. We identified an articulation between the school's pedagogical project and the evaluation of teaching and learning. This project is based on the promotion of generating themes in the school's pedagogical actions. Assessment is the central axis of the pedagogical work and, through self-assessment, it establishes co-responsibility for their training in the student.

Keywords: Evaluation of teaching and learning. Field education. Quilombola Education. São Mateus/ES.

¹ Mestre em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4560-2633>. E-mail: pinheirogabriel1996@gmail.com.

² Doutor em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>. E-mail: wagner.santos@ufes.br.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo compreender as diferentes concepções e práticas de professores de Educação Física e de outros sujeitos inseridos nas atividades escolares de avaliação do ensino e da aprendizagem em escolas do campo quilombolas. Estudos, como o de Santos et al. (2014), indicam que, apesar da existência de produções acadêmicas que tratem a respeito da avaliação na Educação Física escolar, são raros os autores que apresentam possibilidades para a realização de sua prática, centrando-se apenas em evidenciar os problemas, ao invés de propor soluções.

Os autores também destacam a escassez de pesquisas sobre a avaliação na educação infantil e em séries iniciais do ensino fundamental, predominando estudos relacionados com os anos finais do ensino fundamental e a formação inicial em Educação Física. Em meio a esse universo, Santos et al. (2014) dialogam com autores da Educação e Educação Física, apresentando modelos de avaliação, relacionando o currículo praticado com o cotidiano escolar, construindo, assim, de forma colaborativa, práticas avaliativas que possibilitem ações concretas nesse âmbito.

No momento em que a Educação Física é reconhecida por sua singularidade, possibilidades de avaliação que abarquem o estatuto epistemológico dessa disciplina passam a ser notadas. Dessa forma, surgem práticas avaliativas que abandonam a perspectiva diagnóstica e de classificação, ambicionando uma avaliação de cunho processual e formativo, utilizando instrumentos como fichas individuais para os alunos e o professor, registros iconográficos (fotos ou desenhos) e diários dos alunos, explorando além de discursos acadêmicos, que só apresentam estudos baseados em denúncias dessas práticas (SANTOS et al., 2014).

O cenário atual sinaliza a necessidade de pesquisas que se debruçam no campo da avaliação educacional, no contexto da educação do campo quilombola, especialmente na Educação Física. Visto que se trata de um contexto diferente dos encontrados em estudos anteriores sobre avaliação, possibilitando a compreensão de diferentes concepções e práticas, apresenta novas possibilidades para o professor de Educação Física.

Para isso, o estudo foi organizado da seguinte maneira: inicialmente, serão feitas análises bibliográficas, retratando a ideia dos principais autores em relação às temáticas da avaliação, especialmente a de ensino da aprendizagem, em torno de instituições de ensino

básico, direcionadas para a modalidade de educação do campo quilombola. Posteriormente, será desenvolvida uma pesquisa de campo, a fim de coletar dados a respeito do processo de avaliação de ensino-aprendizagem em uma instituição escolar do campo de comunidade quilombola de São Mateus/ES. Após serão realizados estudos relacionados com os dados obtidos na pesquisa de campo com os levantamentos bibliográficos feitos inicialmente.

TEORIA E MÉTODO

O referencial utilizado neste artigo remete, inicialmente, à crítica documental de Bloch (2001), contribuindo para a análise de um olhar crítico sobre as fontes, o que pode levar a não seguir somente o que está descrito nos documentos ou relatos. Corroborando a análise de Bloch (2001), poderemos identificar as *relações de força* (GINZBURG, 2002), presentes nesses documentos, bem como seus processos de produção. Por isso a necessidade de questionar as fontes e contrapor quem as produziu, pois elas não devem ser analisadas somente pela ótica científica, ou ser totalmente inexploradas; é necessário considerar a presença de distorções nos relatos das *testemunhas* e dos demais tipos de fontes.

Metodologicamente, a proposta se caracteriza como um estudo de caso, de natureza qualitativa, e de uma análise documental.

No presente trabalho, foram realizadas análises bibliográficas e uma pesquisa de campo, permitindo-nos observar como uma escola campesina de quilombolas de São Mateus/ES (município localizado ao norte do Estado do Espírito Santo) tem elaborado e colocado em prática seus procedimentos de avaliação (especialmente a avaliação do ensino e da aprendizagem), explorando o âmbito educacional dessas comunidades de modo a refletir sobre análises e percepções desse contexto.

O município dispõe de uma rede de ensino contendo 183 instituições escolares, dentre elas 125 municipais, 35 estaduais, 22 privadas e 1 federal, dividindo-se em 103 escolas rurais e 80 urbanas. Para a realização do estudo, optamos por centrar a pesquisa em uma escola do campo quilombola, delimitando quatro critérios para sua escolha: estar localizada em uma área remanescente de quilombos; dispor de pelo menos um professor de Educação Física; ofertar ensino público; proporcionar a modalidade de ensino regular compondo pelo menos o ensino infantil e o fundamental.

Assim, realizamos o mapeamento de produções, utilizando o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), inicialmente, por meio das palavras-chave “avaliação de ensino e de aprendizagem quilombola” e “avaliação quilombola”, mas não encontramos estudos que remetesse a essa temática.

Posteriormente, usando como palavra-chave o termo “educação quilombola”, foram identificados 32 textos, dentre eles 25 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado.

Após a realização do mapeamento, utilizamos nos textos os seguintes descritores: “avaliação”, “avaliação de aprendizagem”, “avaliação de ensino aprendizagem” e encontramos, em 13 dos 32 textos, assuntos relacionados com algum desses temas, porém nenhuma específica da Educação Física. Diante do exposto, selecionamos a escola pública municipal (EPM) e rural *Paulo Freire*, localizada no bairro Comunidade Espírito Santo, pertencente ao município de São Mateus, atendendo aos critérios estabelecidos para realização do estudo.

Os objetos selecionados para a produção dos dados foram os sujeitos envolvidos nos processos educativos dessa instituição: professores, pedagogos e diretores. A produção dos dados se deu por meio de análises documentais, entrevistas, observações, análises e levantamentos bibliográficos, consultando materiais na área da Educação e da Educação Física sobre avaliação. Os dados obtidos na pesquisa de campo foram relacionados com os levantamentos e análises de autores da área.

O procedimento proposto para a produção dos dados é a entrevista semiestruturada, com perguntas a respeito do processo de avaliação abarcando suas diferentes categorias (ensino e aprendizagem, institucional e sistema). Também foram realizadas observações e relatórios das atividades desenvolvidas na escola.

Ao adentrarmos no ambiente da *Paulo Freire*³, realizamos entrevistas com o diretor e a pedagoga da instituição. Os relatos tiveram duração média de 50 minutos cada um. A professora formada em Pedagogia e o professor de Educação Física foram entrevistados, via telefone celular. Nas entrevistas, foram abordados aspectos referentes ao currículo, organização do tempo e do espaço dos alunos, políticas educacionais e, principalmente, ao campo da avaliação e suas especificidades.

³ Para preservar a identidade do corpo pedagógico da escola, adotamos um nome fictício para sua representação neste artigo.

Além das entrevistas, utilizamos como fonte um caderno de acompanhamento (Figura 1), no qual a escola se fundamenta para a realização de suas atividades.

Figura 1 – Caderno de Acompanhamento



Fonte: Elaboração dos autores

Os dados obtidos por meio das entrevistas e do caderno foram transcritos em um bloco de notas. As palavras presentes nesse bloco, que apresentavam sentido complementar (por exemplo, “educação do campo”), foram unidas pelo símbolo gráfico underline (_), para ser utilizado no “*software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires (IRaMuTeQ) Versão 0.7 alpha 2*”. Geramos no *software* nuvens de palavras (narrativas do diretor, da pedagoga e registros do caderno), tendo como foco o tema avaliação educacional.

Inicialmente, para formar as nuvens de palavras, ao abrir um “corpus textual”, selecionamos a aba propriedades. Dentro dela encontramos diversas opções de classes de palavras (como adjetivo ou substantivo) e pudemos optar por eliminá-las, ativá-las ou deixarmos de forma suplementar na análise. Em nosso estudo, optamos por deixar os advérbios de forma suplementar. Nas demais seleções, mantivemos as opções-padrão fornecidas pelo

software. Para que uma palavra se apresente nos resultados das análises, é necessário que haja uma recorrência dessa palavra, maior ou igual a três, dentro do corpus escolhido para a pesquisa.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados gerados abaixo pelo IRAMUTEQ são oriundos do documento denominado *Caderno de Acompanhamento* e de narrativas dos sujeitos envolvidos no processo educacional da escola. No documento, encontra-se uma proposta que tem por função orientar o estudante em suas atividades na *estadia letiva*⁴, contendo todas as orientações e espaços para o preenchimento dessas experiências ao longo do período letivo, propiciando a sistematização de seu estudo no espaço escolar, socializando as experiências obtidas em sua *estadia letiva* com os professores e colegas de turma e, dessa forma, materializando um processo de interação e conhecimento da realidade de cada um dos alunos.

Nas narrativas, inicialmente realizamos um questionário, tratando questões referentes ao currículo, organização do tempo e espaço dos alunos, políticas educacionais e especialmente a avaliação. Em relação à última, houve um maior enfoque, subdividida em três categorias do campo da avaliação: de sistema, institucional e do ensino e da aprendizagem.

No que tange às categorias da avaliação educacional, Freitas (2014) realiza uma discussão a respeito da avaliação institucional e de sistema, auxiliando na compreensão da avaliação de ensino e aprendizagem (enfoque do estudo), elucidando nossa discussão. Iniciaremos com a avaliação institucional. De acordo com o autor, esse tipo de avaliação, na escola, abrange todos os seus personagens, atentando-se aos problemas encontrados na escola e, por meio deles, buscam-se soluções. Caracteriza-se dessa forma por ser uma avaliação interna entre os sujeitos envolvidos no processo educacional da escola.

À avaliação de sistema é compreendida por Freitas (2014) como um acompanhamento efetuado pelas redes de ensino, construindo séries sobre o desempenho de sistemas, que possibilitem a verificação de tendências, com o objetivo de reorientar as políticas públicas de

⁴ Segundo a Secretaria Municipal de Educação de São Mateus (2012), a *estadia letiva* permite ao estudante do campo um período para registrar suas tarefas práticas, analisando seu grau de desenvolvimento, possibilitando um maior acompanhamento da família na função educativa dos estudantes.

avaliação, objetivando a integração dessa política com a avaliação institucional e de ensino e aprendizagem (STIEG, 2016).

Esse tipo de avaliação é materializado por meio de avaliações de sistema fornecidas pelo Governo Nacional e pelo Estado. Alguns exemplos são: Prova Brasil, Provinha Brasil, Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

No intuito de darmos visibilidade ao que é discutido em cada uma delas, lançamos os conteúdos referentes à avaliação. Iniciaremos com os dados obtidos por meio das narrativas referentes à avaliação de sistema e institucional. Optamos por realizar uma análise conjunta das duas categorias, em razão do quase silenciamento com que elas são tratadas, tanto no caderno quanto nas narrativas. As informações que os textos nos proporcionam não se limitam apenas ao que está visível; elas também nos aludem ao que foi silenciado.

Dessa maneira, “[...] o que está fora do texto, está também dentro dele, abriga-se entre as suas dobras: é preciso descobri-lo e fazê-lo falar” (GINZBURG, 2002, p. 42). Posto isso, transcrevemos os dados nas ementas do IRAMUTEQ, obtendo, assim, a nuvem de palavras presente, na Figura 2.

Figura 2 – Nuvem de palavras



Fonte: Elaboração dos autores.

De acordo com a Figura 2, ressaltamos que as palavras mais recorrentes são aquelas que correspondem às ações realizadas pela Instituição, Prefeitura e Estado, no processo da avaliação no âmbito escolar. Como podemos observar na nuvem de palavras, durante as narrativas das entrevistas, o tema não foi abordado assiduamente. Com a presença de palavras como “projeto” e “município”, identificamos a existência de articulações existentes entre o Estado e o

Município na criação de projetos, por exemplo, O *escola +*, que, segundo a prefeitura de São Mateus (2019), objetiva aumentar os indicadores educacionais, qualificando os estudantes da educação básica do município.

Nos anos iniciais do ensino fundamental (foco do nosso estudo), o Governo Nacional e o Estadual promovem avaliações de sistema para alunos dessa etapa de ensino. A primeira delas é denominada Provinha Brasil. De acordo com o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), trata-se de uma avaliação aplicada pelo governo do Brasil, que analisa as habilidades desenvolvidas pelos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas, objetivando investigar o nível de alfabetização dos discentes e as suas habilidades iniciais em Matemática. A adesão a essa avaliação é opcional (BRASIL, 2019).

A segunda avaliação, denominada Prova Brasil, também é aplicada pelo Governo Nacional, de acordo com o portal do MEC (2019), trata-se de avaliações de sistema, desenvolvidas pelo Inep/MEC. Elas avaliam a qualidade do ensino do sistema educacional brasileiro, por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A prova é aplicada ao 5º ano do ensino fundamental, com foco na leitura e na resolução de problemas matemáticos.

O diagnóstico de avaliação realizado pelo governo do Estado é o Paebes. Segundo a Secretaria de Estado da Educação (Sedu) (2019), seu início foi em 2009, visando a avaliar o nível de apropriação dos estudantes, em relação à Língua Portuguesa e Matemática. No ensino fundamental I (series iniciais), são avaliados alunos do 1º, 2º, 4º e 5º anos.

Freitas (2014) estabelece uma relação de crítica referente ao modo como a avaliação de sistema vem sendo construída no Brasil e no âmbito internacional. O autor a denomina de *avaliação de larga escala*⁵. Ela emerge como um instrumento político dos reformadores empresariais para o processo de internacionalização do sistema político-educacional, tendo como padrão de qualidade o Pisa que é promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Ainda segundo o autor, nesse programa, o foco dos reformadores empresariais é o professor. Dentre outras formas de regulação, anseiam controlar a formação dos professores

⁵ Segundo Freitas (2009), a *avaliação de larga escala* é um instrumento de acompanhamento global utilizado nas rede de ensino, com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho do sistema, verificando tendências, com a finalidade de reorientar as políticas públicas. Quando são conduzidas de maneira adequada, trazem informações a respeito do desempenho dos alunos, dados dos professores e funcionamento das escolas de uma rede.

(tornando-a mais pragmática e menos teórica), e os conteúdos passados para os estudantes, provocando o sentimento de que a educação está em crise, limitando a concepção de uma educação de qualidade a notas altas. Além disso, atribuem aos professores os desempenhos negativos dos alunos em sala de aula, desenvolvendo testes censitários de larga escala e ignorando fatores sociais e econômicos dos estudantes na apresentação dos resultados desses exames.

Freitas (2017) realiza uma crítica sobre o modo como a avaliação de sistema é aplicada na Rede Estadual do Espírito Santo.⁶ Segundo o autor, os estudantes dessas instituições de ensino vêm passando por uma *overdose de avaliação*, com a aplicação de uma *avaliação trimestral externa* (embora seja chamada de interna), elaborada pela Sedu, que se integra ao processo avaliativo dos alunos.

Os resultados do PAEBESTRImestral são usados como parte da avaliação dos trimestres letivos do ensino médio na rede estadual, nas disciplinas em que o exame é aplicado (Português e Matemática). A pontuação máxima atribuída ao exame distribui-se da seguinte forma: primeiro trimestre: 6 pontos; segundo trimestre: 6 pontos; terceiro trimestre: 8 pontos, o que se caracteriza como uma teoria clássica de avaliação, ao trabalharem com a porcentagem de acertos dos alunos. A pontuação destinada ao exame é inserida no Sistema de Gestão Escolar do Espírito Santo (Seges), de acordo com o percentual de acertos de cada trimestre (FREITAS, 2017).

Segundo Freitas (2017), esse sistema retira grande parte da responsabilidade do processo avaliativo do professor, impossibilitando o educador de avaliar seus alunos de maneira global. Isso evidencia uma transferência da autonomia de parte dos processos avaliativos, que caberiam aos professores, para empresas terceirizadas.

Ainda de acordo com o autor, o processo de avaliação externa baseia-se no equívoco de que o professor não tem controle sobre a aprendizagem de seus alunos. Tal concepção ignora as precárias condições de trabalho nas quais alguns educadores são condicionados, o que dificulta as ações pedagógicas desses sujeitos.

⁶ O sistema capixaba de avaliação da educação básica (Sicaeb) é composto pelo Paebes, a Avaliação Interna Trimestral Diagnóstica da Aprendizagem (Paebes TRI) para o ensino médio e o Indicador de Desenvolvimento Escolar (IDE).

Esse sistema de avaliação objetiva preparar os alunos para a realização de exames constantes, para que elevem sua nota final, transformando a rede em um ambiente de preparação para testes e não de ensino, como evidenciado em estudos de Freitas e Trevinho et al. (2018) ao apresentarem modelos neoliberais de educação aplicados em países como Chile e EUA.

Diante desse cenário, sinaliza-se a necessidade de mudanças nas políticas públicas de avaliação de sistema, visto que esse processo vem incidindo sobre o papel do professor em sala de aula, especialmente na prática da avaliação de ensino e da aprendizagem dos alunos. Com isso, uma avaliação que é usada para determinado fim não deve ser aplicada para outro (avaliação de sistema não deve interferir na ação da avaliação de ensino e da aprendizagem), já que ela desapropria o professor de sua autonomia em relação ao ensino.

Tal modelo, neoliberal de educação, é visto em países como EUA e Chile, ao limitarem suas políticas públicas de avaliação à aplicação de testes censitários de larga escala, privatizando grande parte das instituições de ensino e corroborando o desenvolvimento de fatores, como a segregação social (FREITAS, 2018).

No que tange à categoria avaliação institucional, podemos observar a presença da palavra “escola”, que se articula nas narrativas das entrevistas e no *Caderno de Acompanhamento*, como um local onde são realizadas reuniões entre os professores e a pedagoga, a fim de discutir aspectos relacionados com os planejamentos das aulas. Dessa forma, a família, o estudante e o educador da turma possuem papéis diferenciados, para a melhor organização do processo avaliativo do aluno, construindo-se no interior desse âmbito escolar um planejamento, enfatizando a necessidade de se trabalhar de maneira conjunta. As palavras contidas nessa nuvem tangenciam a todo instante a perspectiva da ação que é realizada de forma coletiva, entre os professores e alunos, elaborando um processo de parceria entre escola e comunidade, inclusive na construção dessa instituição de ensino, articulando-se com a perspectiva da educação do campo.

O projeto de educação do campo realizado pela Escola *Paulo Freire* é construído com o auxílio das comunidades e famílias oriundas de localidades próximas à escola. Para a elaboração desse projeto, são realizadas reuniões entre membros do corpo pedagógico escolar, familiares dos estudantes e comunidade, discutindo temas em defesa das escolas camponesas.

Dentre os temas discutidos, damos visibilidade, inicialmente, ao processo de fechamento e diminuição no número de turmas das escolas do campo no Estado do Espírito

Santo, no Governo de Paulo Hartung (2015 até o início de 2019), membro do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Tais movimentos são evidenciados por meio das narrativas do diretor da escola, conforme destacado no seguinte trecho de entrevista: “[...] a Procuradoria do Município de São Mateus vem visitando todas as escolas, observando o número de alunos, com o intuito de talvez fechar essas instituições ou diminuir o número de turmas”.

Em decorrência do movimento de fechamento e diminuição do número de turmas das escolas do campo, o processo de deslocamento dos estudantes (oriundos de localidades do campo) de escolas campesinas para instituições de ensino urbanas tem aumentado, como relata o diretor: “o Poder Público fala com a gente que a escola é muito cara, e os alunos da comunidade ao invés de ir pra uma escola mais próxima, se deslocam para a escolas da cidade”. Com isso, a escola realiza reuniões entre as instâncias da comunidade, a fim de convencer os familiares dos estudantes a manter esses alunos nas escolas do campo, contribuindo para o movimento de fortalecimento dessas instituições. Dessa forma, a avaliação institucional nesses ambientes educacionais não ocorre somente com os membros do corpo pedagógico da escola, mas também de forma conjunta com integrantes da comunidade e familiares dos estudantes.

Com isso, as narrativas do diretor oferecem elementos para compreender a operacionalização da prática da avaliação institucional e ainda como os defensores da educação do campo mobilizam a sociedade, associações e comunidades tendo em vista manterem essa modalidade de ensino.

A Escola *Paulo Freire* localiza-se em uma área remanescente de populações quilombolas, marcando, ao longo de sua história, uma trajetória de lutas desde o período da escravidão. Sobre essas questões, estudos como o de Faleiro e Farias (2017) apresentam a importância de movimentos sociais no surgimento da educação do campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que, desde meados da década de 1980, pressionam o Governo brasileiro, reivindicando uma educação de qualidade para a comunidade campesina.

Caldart (2008) aponta que a educação do campo se baseia na democratização do acesso ao conhecimento, tendo suma importância para a construção de indivíduos aptos a elaborar diferentes alternativas populares para o processo de desenvolvimento do país. Desse modo, vincula-se aos movimentos sociais do campo, lutando pelo acesso à produção de conhecimento,

cultura e educação, realizando um processo de construção de movimentos contra-hegemônicos que desestruturam ideologias dominantes que inferiorizam as comunidades campesinas.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em parceria com a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER) e a Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (CGPEC) elaboraram um documento orientador no ano de 2013, referente aos parâmetros nacionais das políticas de educação do campo, e o disponibilizaram no portal do MEC, o qual foi denominado Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) (BRASIL, 2012).

Esse documento foi instituído em 20 de março de 2013, movendo ações específicas de apoio à educação do campo e quilombola, considerando reivindicações históricas dessas populações em relação ao seu direito à educação. O Pronacampo se estruturou por meio do Decreto nº 7.352/2010, constituindo-se de um grupo de ações direcionadas ao acesso e permanência dos alunos do ensino básico no ambiente escolar. O diretor da escola, ao falar sobre a realidade encontrada nos ambientes educacionais campesinos do Estado do Espírito Santo, discute a existência de movimentos elaborados pelo Governo Estadual, na época em vigência de Paulo Hartung, que visam ao fechamento das instituições de ensino do campo, o que se caracteriza como um movimento de retrocesso na educação para essa modalidade de ensino.

De acordo, com o Pronacampo, com a resolução CNE/CEB nº 2, foram estabelecidas diretrizes complementares, com o objetivo de promover políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Nelas o conceito de educação do campo é definido como educação básica, em seus estágios de ensino: infantil, fundamental, médio e educação profissional técnica de nível médio integrada com o ensino médio. Seu propósito consiste em atender às populações do campo em suas múltiplas formas de produção da vida, dentre elas: pescadores, agricultores familiares, quilombolas e indígenas (BRASIL, 2012).

O *Caderno de Acompanhamento*,⁷ elaborado em uma ação conjunta entre a Prefeitura Municipal e a Secretária de Educação de São Mateus (SESM), em 2012, também conceitua educação do campo. Relaciona-a com uma postura político-pedagógica crítica, dialética e dialógica que constrói uma formação política e técnica de sujeitos, com uma ótica humanista,

⁷ Daqui em diante, não citaremos os autores do *caderno de acompanhamento*, apresentando só o nome do documento.

valorizando os indivíduos por meio de sua identidade cultural e compreendendo o trabalho como dignificador na ação dos sujeitos históricos e não como objeto ou mercadoria.

Segundo a Resolução nº 04/2010/CEB/CNE com o processo de homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, foi concedido à educação do campo o reconhecimento como modalidade de ensino. Com o Decreto nº 7.352/2010, foram estabelecidas políticas de educação do campo juntamente com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). O decreto contou com o apoio financeiro e técnico do MEC perante os Estados, Distrito Federal e Municípios.

De acordo com a Sedu (2019), no Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronea, em seu art. 1º, § 1º, denominam-se escolas do campo aquelas que atendem às populações do campo. Dentre elas: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os trabalhadores assalariados rurais e os caboclos. Denominam-se escolas do campo aquelas situadas em áreas rurais, ou as localizadas em áreas urbanas, desde que atendam predominantemente às populações do campo.

Além das escolas do campo, a educação, nessa modalidade, apresenta as escolas quilombolas que, conforme a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro 2012, estão localizadas em áreas remanescentes de quilombos, compreendendo a educação praticada nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem a estudantes oriundos desses territórios; e as escolas indígenas que, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, são escolas frequentadas por comunidade indígena, ainda que se expandam por territórios de diferentes Estados ou Municípios contíguos e de exclusividade de atendimento a essas comunidades.

Em relação à educação do campo no Estado do Espírito Santo, segundo o portal da Sedu, baseando-se em dados do censo de 2014, a Rede Pública estadual dispõe de 115 instituições, localizadas em áreas rurais, o que corresponde a 23% das escolas de toda a rede, dividindo-se em: 63 escolas uni/pluridocentes de ensino fundamental, 3 centros estaduais de educação integral rural, 9 escolas de ensino médio, 18 escolas de ensino fundamental e médio e 22 escolas de ensino fundamental.

Diante desses centros, destacam-se as seguintes ofertas: escolas localizadas em área de assentamento e acampamento da reforma agrária, escola quilombola, centros estaduais de

educação integral rural, escolas organizadas por meio da Pedagogia da Alternância e escolas organizadas em multisseriação/multidades.

A educação do campo é caracterizada por utilizar diferentes formas de controle e gestão das escolas. Diante desse cenário, a Pedagogia da Alternância é identificada como um modelo de organização apropriado para as escolas do campo. Essa pedagogia é uma forma de organização escolar que dialoga com a realidade camponesa, indígena e quilombola, supondo uma relação orgânica entre os meios de vida comunitário e escolar, em uma práxis pedagógica em que o estudante alterna períodos de aprendizagem no espaço familiar e comunitário (tempo comunidade), em seu próprio meio, com períodos na escola (tempo escola). Esses tempos estão interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos (SEDU, 2010).

O Estado do Espírito Santo fragmenta a educação do campo em cinco espaços, denominados macrocentros: macrocentro norte, extremo-norte, sul, extremo-sul e centro serrano. Nesses espaços, reúnem-se técnicos/as pedagógicos/as das Secretarias Municipais e Estadual de Educação, Superintendências Regionais de Educação e movimentos sociais camponeses, discutindo políticas de educação do campo para o Estado, produção de orientações curriculares e material didático para as classes multisseriadas (SEDU, 2014).

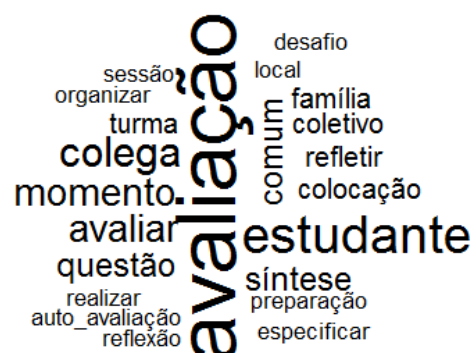
Ao analisarmos o contexto das narrativas e do *Caderno de Acompanhamento* em relação à avaliação de ensino e de aprendizagem, por meio do IRAMUTEQ, obtivemos as seguintes nuvens de palavras (Figuras 3 e 4).

Figura 3 – Nuvem de palavras das narrativas



Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 4 – Nuvem de palavras do caderno



Fonte: Elaborada pelos autores.

Conforme a Figura 3, salientamos que as palavras com maior destaque estão relacionadas com a construção do processo de ensino e aprendizagem dos alunos por meio da avaliação. Dessa forma, tomamos como critério de análise as discussões centrais que abarcam o tema, associadas aos dados do estudo.

A recorrência à nuvem de palavras (Figura 3) nos indica um trabalho conjunto que é realizado para o processo de avaliação de ensino e de aprendizagem feito com os alunos. Nesse caso, temos a articulação dos docentes, escola e família, o que nos projeta possibilidades de meios para avaliar. Tal movimento é evidenciado com a presença de palavras como “aluno”, “professor” e “família”, articuladas com “instrumento” e “atividades”, que lhe oferecem apoio para a realização do trabalho. As narrativas da pedagoga evidenciam um movimento realizado para envolver docentes, escola e família, descrito abaixo: “Na escola do campo, grande parte das atividades são realizadas em ações conjuntas, englobando família, aluno e professor, desempenhando diferentes papéis para avaliar o aluno”.

Esse movimento é reforçado no caderno, como exposto na Figura 4. Nesse sentido, observamos o cenário do *Caderno de Acompanhamento* concluindo que as palavras com maior destaque indicam os processos ligados à avaliação de ensino e de aprendizagem nele contidas.

A nuvem de palavras do *Caderno de Acompanhamento* (Figura 4) evidencia a centralidade que se dá em um processo de orientação e direcionamento das atividades realizadas pelos alunos, conjuntamente com a família (no período de *estadia letiva*) ao longo do trimestre. Diferentemente do que observamos na nuvem das narrativas (Figura 3), o caderno nos apresenta um universo no qual temos a avaliação de ensino aprendizagem abordada como eixo central, evidenciando um movimento realizado pela escola, família e docentes.

Além da avaliação feita em sala de aula, a instituição promove o desenvolvimento da *estadia letiva*, que acontece por meio de uma reunião com a família do estudante, registrando como serão as atividades práticas, a vivência social e as atividades de estudo encaminhadas ao longo do período escolar na *estadia letiva*, que ocorre na quinta ou sexta-feira pela manhã, é observado o grau de intensidade das atividades envolvendo a prática, a vivência e o estudo (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS; SESM, 2012).

Ainda de acordo com o caderno, a *estadia letiva* possui os seguintes passos: o primeiro refere-se à orientação feita pelo professor aos alunos, sobre as atividades do 1º ciclo (1º ao 3º ano) e 2º ciclo (4º e 5º ano). No caso do primeiro, é entregue uma lista de exercícios organizados

pelo educador no *Caderno de Acompanhamento*; no 2º ciclo, essa lista é organizada no quadro de sala, para ser copiada no caderno; o segundo passo refere-se ao planejamento da *estadia letiva*, no qual o estudante se reúne com a família, a fim de planejar as atividades que serão efetuadas, garantindo os momentos de prática, vivência e estudo. No terceiro momento, o estudante e a família avaliam a execução das atividades planejadas no período escolar, fazendo o registro no *Caderno de Acompanhamento*; o quarto momento é realizado após a reunião com as famílias e o registro das atividades, quando o estudante e a família escolherão uma das práticas, e o aluno produzirá um desenho no *Caderno de Acompanhamento*; no quinto momento, é feita uma colocação comum das atividades elaboradas no período da *estadia letiva*, contribuindo para o processo socializante da vivência de cada aluno e promovendo uma interação e conhecimento da realidade entre os estudantes.

Entre as principais atividades do período de *estadia letiva* estão: a) o *plano de estudo*: nele o estudante organiza o período em que executará suas atividades e esse momento deve ser realizado em reunião entre o estudante e sua família, pois ele é um método-guia da formação, despertando a tomada de consciência em relação ao seu meio, a fim de proporcionar mudanças na realização de suas práticas cotidianas; b) o preenchimento do *Caderno de Acompanhamento*,⁸ cabendo ao estudante e à família o cumprimento desse processo ao longo da *estadia letiva*, planejando e distribuindo momentos para prática, vivência e estudo; c) o uso da *pasta da realidade*, que é um instrumento pedagógico, utilizado na realização de registros sistematizados das práticas vivenciadas pelo estudante; d) a *avaliação de habilidade e de convivência*, que garante a reflexão do estudante, potencializando seu processo formativo e ocorre em dois momentos durante o ano; e) a *atividade de retorno* é uma prática que consiste na realização de atividades feitas pelos alunos com o apoio da família no seu cotidiano, e seu posterior retorno para a turma, estabelecendo uma relação entre teoria e prática, resultando em processos de reflexão promovidos pelos conhecimentos científicos. Essas ações são orientadas pelos educadores por meio de pesquisas na realidade e estudo em momentos escolares direcionados para o tema gerador de cada trimestre; f) as atividades das disciplinas, cujos conteúdos são de aprofundamento dos temas que estão em estudo, podendo, em determinados momentos,

⁸ O *Caderno de Acompanhamento*, além de fornecer elementos referentes à construção do currículo das escolas do campo, possui espaços para a realização de atividades (feitas pelos alunos) e para avaliação dos estudantes.

envolver a participação da família (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS; SESM, 2012).

Em relação aos processos avaliativos, eles apresentam um nível de complexidade diferenciado nas escolas do campo quilombola estudadas, por orientarem todo o trabalho pedagógico, tanto da escola como da família, havendo uma mudança de perspectiva, na qual a avaliação não ocorre de maneira isolada. O processo avaliativo é o condutor do ensino do professor na relação com o aprendizado da criança e no envolvimento com a família e suas corresponsabilidades. Tais processos aproximam-se com a concepção de avaliação formativa que tem suas bases na ideia da autorregulação.

Autores, como Phillipe Perrenoud (1998) e Linda Allal (1999, 2005), corroboram a concepção de uma avaliação formativa, definindo-a pelos seus efeitos de regulação no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, alinhando-se com os processos avaliativos da educação do campo. Com isso, destacamos o processo de avaliação autorreguladora. Segundo Perrenoud (1998, p. 7), ela objetiva:

[...] formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem, partindo do princípio de que todo ser humano é, desde a primeira infância, capaz de representar, pelo menos parcialmente, seus próprios mecanismos mentais.

De acordo com Allal (1999; 2005), a autorregulação promove o envolvimento de forma ativa dos alunos nos métodos formativos de avaliação, por meio de instrumentos, dentre eles: a autoavaliação e a avaliação em pares (os alunos dividem-se em duplas e avaliam seu colega de classe). A autora sinaliza que o papel do professor permanece essencial para a prática da avaliação formativa: é ele quem decide em qual lugar será atribuída à avaliação. A aprendizagem tem um impacto profundo sobre como a avaliação formativa é aplicada, o que resulta no crescimento e no incentivo à participação ativa do aluno na avaliação formativa.

Tais concepções aproximam-se das correntes epistemológicas da avaliação formativa, especialmente a francófona, que, conforme já descrito ao longo do estudo por Fernandes (2006) e Vieira (2018), caracteriza a avaliação como fonte de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, centrando a prática de avaliar no aluno, “[...] cabendo ao professor levá-lo ao um nível de autonomia para que ele seja capaz de controlar o que e como aprende” (VIEIRA, 2018, p. 223).

Além disso, a concepção formativa da instituição assenta-se na Pedagogia da Libertação, evidenciada nas obras de Paulo Freire, ao situar o aluno como eixo central do trabalho pedagógico, propiciando ao estudante autonomia e momentos de reflexão ao longo de suas atividades, auxiliando na construção de seu pensamento crítico e no seu desenvolvimento como ser humano. Nessa ótica, professores e alunos aprendem juntos, por meio do diálogo, compartilhando seus saberes oriundos de suas experiências cotidianas, o que retira o autoritarismo dos professores na construção de suas ações pedagógicas.

A recorrência de palavras como *avaliação*, *autoavaliação* e *avaliar* (Figura 4) nos indica a maior especificidade do *Caderno de Acompanhamento*, em relação às narrativas. Também é possível observar articulações presentes na nuvem com essas palavras, por exemplo, as palavras “síntese” e “refletir” indicam meios para realização do processo de avaliação durante as aulas. Outra palavra que nos indica esses fenômenos é “colega”, apresentando indícios de que a avaliação não se trata de um fenômeno que só ocorre na relação professor com aluno, mas sim na interação com os colegas de classe.

A concepção de avaliação e autoavaliação na Escola *Paulo Freire* relaciona-se com a própria ideia de currículo, como nos aponta o *Caderno de Acompanhamento*.

De acordo com o *Caderno de Acompanhamento*, na *estadia letiva*, o aluno se autoavalia, é avaliado pela família e pelo colega de classe. Ainda segundo o caderno, na autoavaliação, o aluno responde às questões da avaliação falando dele próprio. Deve ser um momento individual e de muita reflexão. Esse registro é feito de forma organizada em local específico no caderno.

Outra maneira de avaliação é a realizada pela família (com o máximo de membros possível) referindo-se às questões que mais têm condições de ser refletidas por esse grupo. Essas questões são selecionadas previamente no coletivo da turma. O registro dessa avaliação também é feito de forma organizada, em local específico no *Caderno de Acompanhamento* (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS; SESM, 2012).

Segundo o *Caderno de Acompanhamento*, na avaliação realizada pelo colega, conforme divisão feita em sala, os estudantes refletem sobre as questões da avaliação dos companheiros de classe que ficaram de avaliar. Deve-se considerar e selecionar, previamente, as questões da avaliação as quais os alunos mais têm condições de comentar (refletir) sobre o colega.

As avaliações dos estudantes deverão ser sintetizadas para identificar pontos em comum. Após a avaliação, o estudante organiza os comentários de sua avaliação no local

específico no *Caderno de Acompanhamento*, destacando seus desafios. Eles serão refletidos com mais intensidade, em vista de sua superação, por meio de um plano de mudança realizado com a família na *estadia* e socializado no coletivo da sala na sessão.

Dessa forma, percebemos a complexidade relativa aos fenômenos da avaliação e autoavaliação, compreendendo a sua inclusão na perspectiva do currículo na escola *Paulo Freire*.

Além das complementaridades existentes entre as nuvens, também é necessário apontar os aspectos que convergem entre si. Dentre eles, destacamos a palavra “família”, que foi bastante citada nas entrevistas e no caderno. Nessa modalidade de ensino, a família tem um papel diferenciado no processo educativo dos seus filhos, especialmente em escolas do campo do Estado do Espírito Santo. Ela acompanha e garante com o estudante o planejamento de suas atividades, principalmente no período da *estadia letiva*.

Analisando as narrativas e os documentos, é possível identificar uma aproximação da perspectiva pedagógica de formação, com o trabalho que é realizado na Pedagogia da Libertação, o que nos remete ao pensamento freiriano.

Freire (1987), por meio dessa obra, apresenta-nos uma leitura concreta do mundo, na ótica do oprimido, discorrendo a respeito da relação entre a classe opressora e a classe oprimida. Tal crítica é caracterizada pela construção de um processo direcionado para a conscientização da opressão e, logo após, uma ação transformadora, que resulta em uma mudança gradual na educação, no professor e nas instituições. Dessa forma, o oprimido lhe daria meios para a realização de um processo de transformação social mediante um momento de reflexão e conhecimento crítico do mundo (conscientização), assim como descrito no seguinte trecho da obra:

Ao não poder separar-se de sua atividade sobre a qual não pode exercer um ato reflexivo, o animal não consegue impregnar a transformação, que realiza no mundo, de uma significação que vá mais além de si mesmo. Na medida em que sua atividade é uma aderência dele, os resultados da transformação operada através dela não o sobrepõem. Não se separam dele, tanto quanto sua atividade (FREIRE, 1987, p. 56).

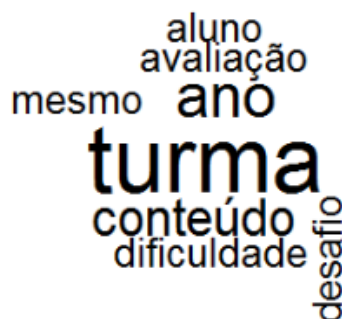
Freire (1987) apresenta a Pedagogia da Libertação, caracterizando-a como uma educação crítica, que trabalha a serviço da transformação social, utilizando os temas geradores como método de ensino. Nesse instrumento, os alunos realizam seu processo de alfabetização por meio de palavras que usam no cotidiano, partindo do conhecimento mais geral para o mais

particular, como podemos observar no seguinte trecho da entrevista, realizada com a pedagoga da escola: “Cada série tem um subtema, digamos que utilizemos o tema como gerador principal, família. O primeiro ano sou eu e minha família, o segundo ano já é voltado para a história dessas famílias, depois o aluno aprende sobre sua comunidade e assim sucessivamente”.

A ação transformadora na ótica freiriana pode ser relacionada com o fenômeno da avaliação e o da autoavaliação encontrados nas narrativas das entrevistas e no *Caderno de Acompanhamento*. Nesses fenômenos, os estudantes, ao serem avaliados ou se autoavaliarem, passam por um período de reflexão, avaliando seus possíveis erros ou acertos (ESTEBAN, 2002), fomentando seu desenvolvimento. Com isso, o aluno tem a possibilidade de trabalhar a formação de alguns aspectos, dentre eles, sua personalidade, seu caráter e sua conduta como ser humano.

Ao utilizarmos o software *IRAMUTEQ* na entrevista da *professora com formação em Pedagogia*,⁹ deparamo-nos com a seguinte nuvem de palavras (Figura 5):

Figura 5 – Nuvem de palavras das narrativas da professora de sala



Fonte: Elaborada pelos autores.

Conforme o exposto, na nuvem de palavras, é possível identificar uma articulação entre os termos em destaque, no que tange às atividades da *professora de sala* com os alunos, ao longo das aulas. Desse modo, observamos a presença da palavra *turma* em maior destaque, caracterizando-a como o centro das atividades da professora. Outros vocábulos em destaque, como: “desafio”, “conteúdo” e “avaliação”, remetem-nos a particularidades dos diferentes contextos encontrados em escolas do campo.

⁹ A professora com formação em Pedagogia é a pessoa responsável por ministrar a maior parte das disciplinas dos anos iniciais do ensino básico (fundamental I).

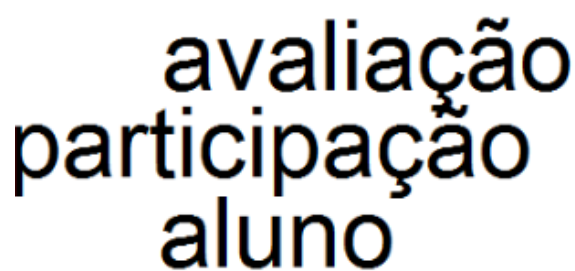
Iniciamos com a palavra “desafio”, direcionando o nosso olhar para as dificuldades encontradas ao trabalhar com turmas multisseriadas, referentes à elaboração dos planos de aula, em virtude da presença de alunos de diferentes anos e na administração do tempo em razão da presença de múltiplos conteúdos para cada turma.

O termo “conteúdo” nos apresenta as diferentes escalas de dificuldade, referentes ao assunto em comum em uma mesma classe multisseriada. Podemos citar, como exemplo, a aplicação de alguma temática em sala de aula, na qual uma parcela dos alunos estará trabalhando na introdução ao assunto e a outra em seu aprofundamento.

A terceira palavra é “avaliação”, que é materializada ao longo das aulas por meio de observações, participações, autoavaliação, avaliação em pares e avanços obtidos nas atividades propostas em sala de aula. Além disso, a professora realiza métodos quantitativos para a realização desse procedimento, avaliando por meio de instrumentos, como: provas escritas, *pasta da realidade e atividade retorno*.

A *pasta da realidade* trata-se de um instrumento pedagógico utilizado para a realização de registros sistematizados das atividades vivenciadas pelo aluno. A *atividade de retorno* é resultante dos processos de reflexão proporcionados pelo conhecimento científico, tendo como finalidade o desenvolvimento do protagonismo nos estudantes. Essas atividades são orientadas pelos(as) educadores(as), por meio de uma pesquisa na realidade e estudos nos momentos escolares direcionados pelo tema gerador de cada trimestre (Figura 6) (SESM, 2012).

Figura 6 – Nuvem de palavras das narrativas do professor de Educação Física



avaliação
participação
aluno

Fonte: Elaborada pelos autores.

De acordo com a Figura 6, salientamos que as palavras mais recorrentes correspondem aos principais objetivos trabalhados na disciplina de Educação Física pelo professor. Nesse sentido, assumimos, como critério de análise, os debates centrais que abarcam o tema avaliação

do ensino e/ou aprendizagem em que seus conteúdos direcionem para as ações avaliativas a prática do professor ou do aluno. A recorrência à nuvem de palavras evidencia a centralidade que se dá no processo de elaboração e intervenção nas aulas do professor de Educação Física da escola. Com isso podemos destacar a articulação das palavras: “aluno”, “participação” e “avaliação”, direcionando o nosso olhar à proposição do trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Por meio da entrevista, podemos perceber que as avaliações são materializadas conforme a participação dos alunos ao longo das aulas e por avaliações práticas, somente como sinônimo de nota.

Tal conceito de avaliação também é apresentado em estudos de Santos e Maximiano (2013). Os autores analisam as concepções de discentes do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) sobre o processo avaliativo em seu ensino básico. Como resultado, deparam-se com um processo avaliativo limitado à aplicação de nota.

Santos e Maximiano (2013) afirmam que as práticas avaliativas na Educação Física devem proporcionar aos estudantes a compreensão e reflexão dos sentidos para os alunos em seus aprendizados, utilizando instrumentos como: fotografias, diários, atividades pedagógicas escritas e desenhos como instrumentos da avaliação. Dessa maneira, a avaliação nas aulas de Educação Física não deve se limitar à participação e exames práticos realizados pelos alunos. É fundamental a utilização de outros instrumentos de avaliação, que auxiliem na produção de sentidos (STIEG, 2016) para os alunos, justificando a presença da disciplina Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos, neste trabalho, compreender as diferentes concepções e práticas do professor de Educação Física no campo da avaliação de ensino e da aprendizagem em escolas do campo quilombolas. Para isso, fomos à Escola Municipal *Paulo Freire* e entrevistamos membros do corpo pedagógico da instituição de ensino. Dentre eles: diretor, pedagoga, professora formada em Pedagogia e o professor de Educação Física. Percebemos, ao longo do estudo, um processo de articulação entre o projeto pedagógico que oferece suporte à escola e a avaliação de ensino e da aprendizagem. Tal projeto assenta-se no pensamento freiriano, com a

promoção dos temas geradores dando base às ações pedagógicas no processo de ensino e da aprendizagem e na compreensão que a escola tem sobre a avaliação institucional.

Destacamos, ainda, a importância da participação da família, comunidade e dos movimentos sociais em defesa da luta dos direitos das escolas do campo, sustentadas pelos indicadores da avaliação de sistema. Eles evidenciam que, apesar de a escola não ter alcançado as metas de pontuações estabelecidas, em relação ao âmbito estadual, houve um grande avanço ao longo dos últimos anos dessa instituição, levando em consideração seu contexto multisseriado e sua não configuração em um período integral de aula.

Em relação à avaliação de ensino e da aprendizagem, ela é o eixo central do trabalho pedagógico realizado na escola, direcionando a ação do professor e visando, por meio da autoavaliação, a instituir no aluno as corresponsabilidades referentes ao seu processo de formação. Além disso, a avaliação também é realizada pelos membros da família do estudante no período da *estadia letiva* e por um de seus colegas de classe, promovendo um momento de reflexão e autocrítica para o aluno.

Diante disso, é necessário refletir sobre as maneiras de se avaliar na educação básica, especialmente na educação do campo quilombola, diante de uma perspectiva que se alinha com o pensamento freiriano. Dessa forma, apontamos, como desafios para o desenvolvimento dessa prática, a sistematização do ensino em turmas multisseriadas. As práticas avaliativas, considerando a especificidade que constitui a Educação Física dentro do contexto da escolarização e a sua compreensão como componente curricular e não apenas como atividade (como apresentado na escola estudada), indicam a necessidade de um alinhamento com o projeto de formação mais amplo da escola.

Cientes de que o tema da avaliação na educação do campo quilombola, na perspectiva da área da Educação Física, se apresenta como um campo aberto que carece de discussões, buscamos, por meio deste trabalho, situar essa temática nos estudos do campo da avaliação de ensino e da aprendizagem. Contudo, sinalizamos a importância de estudos futuros que visem a analisar como o processo avaliativo (de sistema, institucional e de ensino e da aprendizagem) das escolas do campo, em níveis nacionais, estaduais e municipais, é produzido e, sobretudo, como influencia, ou não, a ação pedagógica dos professores dessas escolas, especialmente, no que toca à disciplina Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALLAL, Linda. Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In: DEPOVER, C.; NOËL, B. **L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes**, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A., 1999.

ALLAL, L et al. **Formative assessment of learning: a review of publications in French**. In: CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION. **Formative assessment: improving learning in secondary classrooms**, Paris: OECD, 2005.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo: Pronacampo**. Brasília/ DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 ago. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Portal Inep: Provinha Brasil**, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>; Acesso em: 11 de ago. 2019.

CALDART, R. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice (org.) **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Inca MDA, 2008.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SEDU. **Educação do campo**, 2015-2019. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/educacao-do-campo>; Acesso em: 10 ago. 2019.

FALEIRO, W.; FARIAS. M. Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas. **Educação e Pesquisa**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 833-846, 2017.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 3, p. 36.

FREITAS, L. C et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014.

FREITAS, L. C de. **Espírito Santo: overdose de avaliação destrói ensino**. Blog do Freitas: avaliação educacional. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/08/19/espírito-santo-overdose-de-avaliacao-destroi-ensino/>. Acesso em: 17 out. 2019.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. **Relações de força**: história, retórica. prova. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

PERRENOUD, P. **A avaliação no princípio da excelência e do êxito escolares**. In:

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 9-23.

SANTOS, W. **Avaliação na educação física escolar**: análise de periódicos do século XX. 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

SANTOS, W. **Currículo e avaliação na educação física**: do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. **Memórias discentes em educação física na educação básica**: práticas avaliativas. Movimento, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.

SANTOS, W. et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. Educação em Revista, v. 30, n. 4, 2014.

SANTOS, W. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015.

SANTOS, W. ; MAXIMIANO, F. ; FROSSARD, L. M. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. Movimento, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 2016.

SANTOS, W et al. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. 27-37, 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS; PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS. **Caderno de Acompanhamento**: educação do campo, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS. **Projeto escola +**, 2018. Disponível em: <https://www.saomateus.es.gov.br/noticia/sao-mateus-lanca-projeto-escola>; Acesso em: 7 out. 2019.

STIEG, R. **Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras**: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

TREVINO, E. et al. **What might happen if school vouchers and privatization of schools were to become "universal" in the US**: learning from a national test case. National Education Policy Center, Boulder/EUA, 2018.

Recebido em: 09/01/2023

Aprovado em: 12/04/2023