

<https://doi.org/10.18222/eae.v33.7293>

AVALIANDO UMA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

 EDNA MARIA QUERIDO DE OLIVEIRA CHAMON^I

 LEONOR M. SANTANA^{II}

 ALESANDRA CABREIRA DIAS^{III}

^I Universidade Estácio de Sá (Unesa), Rio de Janeiro-RJ; Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté-SP, Brasil; edna.chamon@gmail.com

^{II} Universidade Estácio de Sá (Unesa), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; leonor.santana@gmail.com

^{III} Universidade do Estado do Pará (Uepa), Belém-PA, Brasil; alesandracabreira2009.0@gmail.com

RESUMO

O artigo relata uma avaliação de Licenciatura em Educação do Campo a partir de um modelo específico de formação, propondo a utilização do dispositivo de triângulo da formação como grade de leitura e guia avaliativo. Ilustra o potencial do dispositivo em processos avaliativos aplicados a uma Licenciatura em Educação do Campo ministrada em 5 cidades do Pará. Um questionário distribuído a 182 alunos e um conjunto de entrevistas com 19 graduandos permitiram a coleta de dados para avaliação discente da formação. A análise mostrou uma ênfase em aspectos cognitivos e socioprofissionais, negligenciando os aspectos psicológicos da formação. Mesmo as articulações explicitamente desenhadas entre aspectos epistêmicos e profissionais foram criticadas pelos alunos, pois se desviavam da realidade local.

PALAVRAS-CHAVE FORMAÇÃO DE PROFESSORES • AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • TRIÂNGULO DA FORMAÇÃO • EDUCAÇÃO RURAL.

Como citar: CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; SANTANA, Leonor M.; DIAS, Alesandra Cabreira. Avaliando uma Licenciatura em Educação do Campo: relato de experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 33, e07293, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v33.7293>

EVALUACIÓN DE UNA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN RURAL: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

RESUMEN

El artículo presenta una evaluación de una Licenciatura en Educación Rural basada en un modelo de formación específico que propone la utilización del dispositivo de triángulo de formación como guía de lectura y de evaluación. Ilustra el potencial del dispositivo en un proceso de evaluación aplicado a una Licenciatura en Educación Rural impartida en 5 ciudades del estado de Pará, Brasil. Un cuestionario distribuido a 182 estudiantes y un conjunto de entrevistas con 19 graduandos permitieron una recogida de datos para efectuar una evaluación no docente de la formación. El análisis puso énfasis en aspectos cognitivos y socioprofesionales, dejando de lado los aspectos psicológicos de la formación. Incluso las articulaciones explícitamente diseñadas entre aspectos epistémicos y profesionales fueron criticadas por los estudiantes porque se desviaron de la realidad local.

PALABRAS CLAVE FORMACIÓN DE PROFESORES • EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • TRIÁNGULO DE FORMACIÓN • EDUCACIÓN RURAL.

EVALUATING A TEACHING CERTIFICATION PROGRAM IN RURAL EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT

The article presents an evaluation report of a Teaching Certification program in Rural Education, based on a specific training model. It uses the training triangle as a reading grid and assessment guide. To illustrate its potential for evaluation processes, it was applied to a Teaching Certification program in Rural Education, taught in 5 different cities in Pará, Brazil. The data comes from a questionnaire distributed to 182 undergraduate students and a set of interviews with 19 of them. The analysis showed an emphasis on the cognitive and socio-professional dimensions, and neglect of the psychological aspects, of the training. Even the initiatives that explicitly articulated epistemic and professional elements were criticized by the students for deviating from the local reality.

KEYWORDS TEACHER TRAINING • EDUCATION EVALUATION • TRAINING TRIANGLE • RURAL EDUCATION.

Recebido em: 11 ABRIL 2020

Aprovado para publicação em: 24 AGOSTO 2022



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta um relato de avaliação de uma Licenciatura em Educação do Campo a partir de um modelo específico de formação. Ao entender a educação do campo como forma de discurso contra-hegemônico, orientada para a diminuição da injustiça social, desafiando uma construção urbanocêntrica e uma concepção instrumental da educação, propusemos uma avaliação associada a essa educação que refletisse o interesse dos desfavorecidos econômica e politicamente. Nesse sentido, alinhamo-nos às perspectivas de pesquisadores como Ernest House (2019).

Do ponto de vista do método, defendemos que a educação do campo deve ser avaliada como movimento emancipador e, portanto, o princípio deve estar nos valores dos avaliados. Dessa forma, buscamos adaptar o modelo de formação de Fabre (FABRE, 1994, 2017; CHAMON; SALES, 2012) – de caráter descritivo – às características e propostas de uma educação do campo.

Para esse relato de experiência utilizamos, como guia teórico, as abordagens valorativas da avaliação e as concepções formativas da educação do campo; e como guia empírico, o estudo de uma Licenciatura em Educação do Campo (LEC), desenvolvida dentro do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), atualmente extinto, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), também extinta, do Ministério da Educação (MEC).

O texto está organizado em cinco seções, às quais se junta esta, de caráter introdutório. Na primeira seção, que discute a ideia de meritocracia, reconstruímos a ascensão do conceito de mérito em contraponto à ideia do privilégio aristocrático do nascimento, mostrando como ele se transforma na marca do liberalismo e em uma forma de justificativa da desigualdade. Essa é uma discussão que procura contribuir – embora em uma direção diversa – para o chamado de Bauer (2019) na ampliação dos debates sobre avaliação no sentido de mérito e valor. É uma seção de caráter teórico, que discute um dos fundamentos ético-políticos do atual Estado neoliberal – a meritocracia –, que está na base do conjunto de valores que sustentam as diretrizes político-econômicas e, por consequência, as políticas públicas de Estado.

A segunda seção discute um modelo específico de análise da formação – o triângulo da formação de Michel Fabre. Esse modelo é proposto como grade de leitura geral para uma formação e serve como guia avaliativo particular para a Licenciatura em Educação do Campo, que é apresentada no estudo.

A terceira seção discute a construção da educação do campo como um projeto educacional contra-hegemônico, orientado para os povos do campo. Repassa aspectos históricos da evolução da educação do campo, enfatizando os resultados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e buscando traçar a presença da educação do campo nos planos educacionais brasileiros.

Destaca e descreve brevemente o Procampo, um programa de licenciaturas para a educação do campo, que servirá de relato para o uso do triângulo da formação com fins avaliativos.

A quarta seção fala de uma Licenciatura em Educação do Campo específica, que se desenvolveu na região Norte do país, no estado do Pará. Um estudo realizado com os graduandos dessa licenciatura é discutido a partir do triângulo da formação apresentado na segunda seção. A análise, baseada em questionários fechados distribuídos a todos os alunos da licenciatura e em um conjunto de entrevistas com 19 graduandos, permite uma avaliação da formação a partir da perspectiva dos alunos, ainda que de forma limitada.

Apresentamos, na quinta e última seção, alguns comentários finais à guisa de fechamento.

MERITOCRACIA

Em 1784, em um monólogo de “Le Mariage de Figaro”, Beaumarchais coloca na fala do barbeiro Figaro seu discurso contra a hierarquia social baseada no nascimento e não no valor pessoal: “Porque o senhor é um grande nobre, o senhor pensa que é um grande gênio!... Nobreza, fortuna, posição, propriedades, o senhor é tão orgulhoso de tudo isso! O que o senhor fez para merecer isso? Deu-se o trabalho de nascer, nada mais [...]”¹ (BEAUMARCHAIS, [s.n.t.], p. 210, tradução nossa). Mais de duzentos anos depois, em 2016, a então primeira ministra inglesa, Theresa May, apresenta sua visão para um Reino Unido verdadeiramente meritocrático:

Quero que a Grã-Bretanha seja a grande meritocracia do mundo – um país onde todos tenham uma chance justa de ir tão longe quanto seu talento e seu trabalho permitirem. [...] E eu quero que a Grã-Bretanha seja um lugar onde a vantagem seja baseada no mérito, não no privilégio; onde o que importa seja seu talento e seu trabalho, não onde você nasceu, quem são seus pais ou qual é o seu sotaque.² (MAY, 2016, p. 3, tradução nossa).

Dois séculos de separação e uma mesma ideia: as pessoas devem ser avaliadas por seu mérito pessoal. A meritocracia é a forma contemporânea de uma lógica muito mais antiga, que remonta aos trabalhos de Adam Smith: a lógica da competição.

1 No original: “Parce que vous êtes un grand seigneur, vous vous croyez un grand génie ! ... noblesse, fortune, un rang, des places, tout cela rend si fier ! Qu’avez-vous fait pour tant de biens ? Vous vous êtes donné la peine de naître, et rien de plus [...]”.

2 No original: “I want Britain to be the world’s great meritocracy – a country where everyone has a fair chance to go as far as their talent and their hard work will allow. [...] And I want Britain to be a place where advantage is based on merit not privilege; where it’s your talent and hard work that matter, not where you were born, who your parents are or what your accent sounds like”.

A metáfora onipresente da vida como uma competição ou como uma corrida (*life as a competition* ou *race of life*) emerge como uma reivindicação ética e política contra a atribuição de *status* e privilégios com base no nascimento ou outras formas típicas de regimes pré-modernos. É a crítica burguesa da aristocracia. É a visão, no dizer de Kramnick (1981, p. 179, tradução nossa), de uma “[...] sociedade na qual a regra do privilégio é substituída pela igualdade de oportunidades e na qual os indivíduos, agora mestres de seu destino, não são mais escravos da história, da tradição ou do nascimento”.³

Essa “virada” ética/política ocorre em momento e lugar específicos: a Europa dos séculos XVI e XVII (fim da Idade Média, começo da Idade Moderna), com a ascensão do protestantismo e do capitalismo, com os quais se consolidam uma nova ideia de Eu (*self*) e de trabalho. Nasce o “sujeito do Iluminismo” (HALL, 2006): o sujeito racional, autocentrado, unificado, dotado de razão e consciência, e cuja essência/identidade permanece a mesma ao longo da evolução individual.

Esse é o período caracterizado por Santos (2000) como o da grande construção do paradigma da modernidade, que extrai sua força da tensão entre regulação social e emancipação social. Assim, por exemplo, ao mesmo tempo em que se criam os Estados modernos (regulação), se fortalece a ideia de soberania popular (emancipação).

Nesse mundo e para esse sujeito são dadas igualdade de oportunidades e liberdade de ação para que ele construa sua própria história. O trabalho (aquele *hard work* de que fala Theresa May na citação apontada) torna-se a métrica para o valor do indivíduo. Como nos lembra Weber, citando Benjamin Franklin,

[...] [as] pancadas de teu martelo que teu credor escuta às cinco da manhã ou às oito da noite o deixam seis meses sossegado; mas se te vê à mesa de bilhar ou escuta tua voz numa taverna quando devias estar a trabalhar, no dia seguinte vai reclamar-te o reembolso e exigir seu dinheiro antes que o tenhas à disposição, numa vez só. (WEBER, 2004, p. 43-44).

Essa ideia é contemporânea ao capitalismo e a uma sociedade de mercado que começava a se formar. Poder, riqueza e valor tornam-se bens cuja distribuição não é mais definida pelo costume ou pelas regras do nascimento. Possuir tais bens ou ser despossuído deles passa a ser ditado pela ação do indivíduo, cujo trabalho é orientado para a obtenção desses bens em um contexto de livre competição. A meritocracia tem claras e indelévels marcas da economia liberal.

As contrapartidas política e filosófica dessa ideia econômica foram construídas por pensadores como John Locke e Adam Smith. O homem, para Locke, tem

3 No original: “Society where the rule of privilege is replaced by equal opportunity and where individuals, now masters of their destiny, are no longer slaves of history, tradition, or birth”.

direito à acumulação de riqueza que seu trabalho industrioso permitir. Não há erro, injustiça ou imoralidade nisso. Se a natureza é dada a todos, em seu estado natural, o trabalho do homem sobre essa natureza cria a riqueza da qual ele, moralmente justificado, se apropria.

Sempre que ele tira um objeto do estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso o tornando sua propriedade. Ao remover este objeto do estado comum em que a natureza o colocou, através do seu trabalho adiciona-lhe algo que excluiu o direito comum dos outros homens. (LOCKE, 1994, p. 98).

Smith vai estabelecer uma teoria social liberal baseada nas ideias de oportunidade e competição. Retomando o comentário de Kramnick:

Smith reuniu as diversas vertentes do pensamento liberal-burguês emergente e produziu a primeira declaração completa da teoria social liberal. A vida, escreveu ele, era uma “corrida por riquezas, honras e preferências”. Que revolução essa metáfora contém! A vida não é mais uma escada hierárquica ou uma cadeia dos seres vivos [*chain of being*]. É uma corrida. E essa corrida deve ser justa; cada corredor deve ter a mesma oportunidade de ganhar.⁴ (KRAMNICK, 1981, p. 180, tradução nossa).

Assim, a meritocracia, aqui apresentada na metáfora da “vida como uma corrida”, se coloca como uma teoria da justiça. Uma teoria que explica a distribuição e a alocação desigual de bens – poder, riqueza e valor – entre sujeitos que, em princípio, eram livres e iguais.

No entanto, por mais tentadora que nos pareça a ideia de meritocracia, ela resolve o problema da desigualdade aceitando-a. Kramnick é, mais uma vez, instrutivo nesse ponto:

O ideal da igualdade de oportunidades em suas origens era tanto um esforço para reduzir a desigualdade como para perpetuá-la. Era igualitário no seu nascimento porque atacava a exclusividade do privilégio aristocrático, mas [...] [i]gualdade de oportunidade não é realmente uma teoria da igualdade, mas da desigualdade justificada e moralmente aceitável. O que pode legitimar alguns terem mais do que outros? Somente que todos

4 No original: “Smith pulled together the diverse strands of emerging liberal-bourgeois thought and produce the first complete statement of liberal social theory. Life, he wrote, was a ‘race for wealth and honors and preferments’. What a revolution is in this metaphor! Life is no long a hierarchical ladder or chain of being. It is a race. And this race should be fair; each and every runner in it should have an equal opportunity to win”.

tiveram a mesma oportunidade de ter mais.⁵ (KRAMNICK, 1981, p. 182, tradução nossa).

A meritocracia supõe uma sociedade não cooperativa, na qual não existe espaço para a comunidade ou para uma busca intencionada de um bem comum. Os indivíduos competem entre si como em uma corrida e, como em uma corrida, alguns ganham e outros perdem. “Ao vencido, ódio ou compaixão; ao vencedor, as batatas”, resumiria Quincas Borba.

A meritocracia não nos fala de uma igualdade de resultados, mas de oportunidades, uma igualdade imaginária de pontos de partida. O que resultar dessa igualdade inicial é parte de um *fair game*, do qual ninguém pode reclamar. Nesse sentido, essa forma de regulação da sociedade é uma tentativa contínua de equilibrar igualdade e hierarquia social (pois uma hierarquia social é também criada pela meritocracia) por meio da competição.

Assim, ao construirmos formas de avaliação que supõem neutralidade de critérios e igualdade de condições, apoiada em pressupostos meritocráticos, estamos, de fato, aceitando a desigualdade como inevitável. Um outro mundo é possível, com formas de avaliação baseadas na busca de uma redução das desigualdades.

ABORDAGENS, MODELOS, TEORIAS

De um ponto de vista epistemológico, este artigo se pauta em uma concepção construcionista da realidade, na linha de Berger e Luckmann (2003). Isso significa, de forma simplificada, que o conhecimento é construído e fundamentado no contexto e na experiência, e que a pesquisa geradora desse conhecimento acontece na inter-relação entre o pesquisador e o pesquisado (ao contrário de uma postura positivista, por exemplo, que postula a separação entre sujeito e objeto da pesquisa). Significa, também, que a pesquisa não é neutra (*value-free*) e que os valores do pesquisador estão embutidos nela. No dizer de Minayo:

Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudos se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação. Ou seja, a relação, neste caso, entre conhecimento e interesse deve ser compreendida como critério de realidade e busca de objetivação. (MINAYO, 2009, p. 13-14).

5 No original: “The ideal of equality of opportunity at its origins was both an effort to reduce inequality and to perpetuate it. It was egalitarian at its birth because it lashed out at the exclusiveness of aristocratic privilege, but [...] [e]quality of opportunity is not really a theory of equality, but of justified and morally acceptable inequality”.

Não cabe, portanto, na abordagem aqui adotada, eliminar os valores ou a ideologia do pesquisador, mas reconhecê-los e explicitá-los. A consequência imediata dessa postura epistemológica é tratar o processo de avaliação com uma lente de justiça social orientada para uma concepção específica de justiça como igualdade. Essa postura recupera as ideias de House (2019) sobre formas de justiça social em avaliações.

House distingue três formas de justiça social: justiça como igualdade de condições (*justice as fairness*); justiça como democracia (*justice as democracy*); e justiça como igualdade (*justice as equality*). Limitando-nos aqui à última dessas formas – para a discussão das outras formas, remetemos o leitor ao texto de House (2019) e aos trabalhos lá indicados –, propomos que uma avaliação igualitária deve buscar a redução das desigualdades. É tarefa do avaliador, portanto, apontar as desigualdades geradas por uma política social e também as embutidas em sua construção. Mais do que incluir perspectivas, valores e interesses de todos os envolvidos, inclusive aqueles frequentemente excluídos, uma perspectiva igualitária deve denunciar (e buscar eliminar) a existência de critérios e referenciais que desfavoreçam diretamente minorias e grupos excluídos. Assim, uma política que promova a concentração de estudantes rurais em uma escola próxima ao centro urbano (que se torna um núcleo ou polo para atender à região), oferecendo transporte às crianças em vez de promover a escola do campo, não pode ser avaliada a partir dos objetivos originais dessa política. Políticas dessa natureza foram responsáveis pelo fechamento de mais de 24 mil escolas do campo no país no período entre 2002 e 2011 (RIBEIRO, 2015). Autorizar uma avaliação que conclua que os objetivos da política foram atingidos porque atendeu-se à concentração de crianças e à economia de recursos é autorizar formas de violência e exclusão.

Uma segunda consequência da adoção de uma postura social-construtivista é uma orientação para os avaliados desprovidos econômica e politicamente. O processo de construção de uma educação do campo, como se verá adiante, nasceu de um movimento social proponente de uma identidade de resistência e de projeto,⁶ com um discurso que contesta a instrumentalização capitalista da ciência; que se opõe à exclusão da cultura e do conhecimento dos sujeitos do campo imposta dissimuladamente pela classe dominante; e que afirma o trabalho como princípio educativo (CHAMON, 2016). Ao considerar políticas públicas para a educação que são pensadas para o urbano (e adaptadas para o campo) ou que são pensadas como gerais e

6 Para uma discussão de identidade de resistência e identidade de projeto, ver Santos (2000). De forma resumida: a identidade de resistência é representada por trincheiras simbólicas construídas por atores sociais colocados em posições subalternas pela lógica da dominação, com base em princípios distintos daqueles que norteiam as instituições dominantes; a identidade de projeto caracteriza uma transformação da identidade de resistência em uma nova identidade, capaz de criar uma outra posição na sociedade e, eventualmente, uma transformação da própria estrutura social.

universais, sem espaço para a especificidade, para coletivos específicos concretos e para a diferença (ARROYO, 2007), o avaliador educacional precisa denunciar essas premissas e não as embutir em sua avaliação.

O triângulo da formação: potencial para a avaliação

O desenvolvimento teórico do triângulo da formação concebido por Fabre (1994) já foi discutido no Brasil por Chamon e Sales (2012). Apresentamos aqui um extrato desse modelo de avaliação e remetemos o leitor às referências citadas.

O triângulo da formação é uma representação pictórica da relação entre diferentes polos ou lógicas de formação e das articulações entre eles. O modelo de Fabre apresenta três polos (os vértices do triângulo) nos quais uma formação pode ser baseada:

- a) o polo epistêmico baseia-se em uma lógica de conteúdos e de conhecimentos. A formação advinda desse polo é a “formação em” alguma coisa.
- b) o polo socioprofissional é baseado em uma lógica socioeconômica de adaptação a contextos profissionais. A formação que se obtém nesse caso é uma “formação para” alguma coisa.
- c) o polo psicológico assenta-se em uma lógica de evolução do indivíduo, de uma mudança qualitativa. É a lógica de formação que leva o indivíduo a se questionar, a modificar suas práticas e seus modos de relação com o mundo. Mais do que conteúdos científicos, novas maneiras de olhar esses conteúdos são desenvolvidas. A formação aqui é a “formação de si mesmo”.

Esses polos relacionam conhecimento, sujeito e situação e estão, em maior ou menor grau, na base de toda formação.

A articulação entre essas diferentes lógicas gera diferentes problemáticas de formação. De fato, ainda que em toda formação se possa reconhecer a presença das três lógicas (epistêmica, psicológica e socioprofissional), há uma tendência a se privilegiar a articulação de duas delas em detrimento da terceira, em função dos objetivos da formação (ALTET; FABRE, 1994).

A problemática de articulação entre valor epistêmico e desenvolvimento profissional representa a formação orientada para resolução de problemas práticos, que um quadro de conhecimentos teóricos mais amplo permite tratar. Não há, nesse caso, questionamento do indivíduo ou do sistema, buscando-se, ao contrário, uma adaptação entre o indivíduo e suas tarefas.

Já a problemática de articulação entre um valor epistêmico e um valor formativo de concepções do saber (articulação entre polos epistêmico e psicológico) busca transformar as relações sujeito-conhecimento: passa-se da transmissão do conhecimento à sua produção ativa pelo sujeito.

Finalmente, a problemática de articulação entre polo psicológico e polo socioprofissional busca a transformação do sujeito para sua adaptação social. O

valor pedagógico da formação, aqui, é o do questionamento. A articulação com o polo socioprofissional vem do questionamento de si mesmo, parte de um movimento de construção identitária. A transmissão de conhecimentos torna-se menos importante do que a reflexão sobre o saber e o saber-fazer.

Esse modelo de formação pode ser utilizado tanto para pensar *a posteriori* uma formação como para concebê-la. Ele não é, entretanto, isento de críticas. A ausência de aspectos políticos é particularmente patente no modelo, que é centrado no indivíduo e nos objetivos da formação.

Do ponto de vista da avaliação educacional, ele tem caráter descritivo e pode servir para diagnosticar as finalidades da formação, tanto na concepção como no desenvolvimento e, também, na percepção por parte dos atores envolvidos na formação. Na condição de grade de leitura, o triângulo aponta os aspectos que devem ser considerados quando se concebe uma formação: O que se pretende incluir (em termos de conteúdo e conhecimento) na formação (polo epistêmico)? Para qual atividade futura os sujeitos da formação estarão orientados (polo socioprofissional)? Que sujeito se pretende formar (polo psicológico)?

Observe que, ao se conceber a formação, aponta-se automaticamente para alguns aspectos que serão objeto da avaliação: Que conteúdo? Com que propósito? Sobre quais sujeitos? E, principalmente, qual transformação do sujeito se pretende atingir (recuperando-se aqui o sentido de formação como “dar ser e forma”)? Essas finalidades da formação estão presentes desde sua concepção. Note que é perfeitamente possível conceber uma formação de caráter excludente, como se viu no exemplo das políticas de concentração de alunos do campo em grandes polos ou na concepção urbanocêntrica de uma educação do campo, que exclui valores, conhecimentos e perspectivas dos povos do campo. O triângulo, como grade de leitura descritiva, não valora essas concepções, apenas captura suas características. Contudo ele também permite expô-las ao olhar do pesquisador/avaliador.

O triângulo aponta também os aspectos que se materializam quando a formação é implementada. Por exemplo, é possível conceber uma formação com propósitos de modificar percepções e comportamentos no trabalho (privilegiando uma problemática de articulação psicológica e socioprofissional), e observar a implementação dessa formação como uma transmissão de conhecimentos instrumentais para as tarefas profissionais (privilegiando uma problemática de articulação epistêmica e socioprofissional). Dessa forma, ao capturar as características da formação desenvolvida, o triângulo permite verificar o que foi implementado efetivamente, que lógicas foram privilegiadas, que lógicas foram negligenciadas.

Finalmente, o triângulo pode ser utilizado na apreensão das percepções dos atores envolvidos na formação, como é o caso específico do relato apresentado mais adiante. Aqui, dependendo dos atores aos quais se dá voz, pode-se olhar a formação

do ponto de vista dos sujeitos que a propõem, dos sujeitos que a financiam, dos sujeitos que nela se inscrevem, dos sujeitos que as ministram, etc. No caso do relato de experiência mostrado neste artigo, as percepções dos alunos de um curso de formação de professores em educação do campo (os sujeitos inscritos na formação) são analisadas. Eles se manifestam sobre o conteúdo da formação (polo epistêmico), sobre as necessidades do movimento social do campo em descompasso com a formação ofertada (problemática da articulação epistêmica e socioprofissional) e sobre a dominância das experiências prévias em educação do campo, indicando a baixa ênfase da formação no polo psicológico.

Percebe-se, portanto, que o triângulo permite contribuir para a apreensão e análise dos diferentes valores e perspectivas dos interessados na avaliação, aproximando-se – com limitações, particularmente sobre os aspectos políticos – de uma ideia de avaliação como “negociação” (SILVA; GOMES, 2018), na qual aspectos políticos, éticos e democráticos são reconhecidos como dimensões significativas do processo avaliativo. Sempre é possível utilizar o modelo para excluir grupos e esconder relações de poder, mas existe a possibilidade de “dar voz” aos desfavorecidos e, principalmente, desvelar e criticar os princípios envolvidos na definição da política pública educacional associada ao projeto em avaliação.

Esse potencial descritivo do modelo será testado aqui em uma formação específica, uma licenciatura orientada para a chamada educação do campo.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo é uma construção coletiva, nascida nos movimentos sociais, que foi gerada a partir das práticas de escolas em assentamentos da reforma agrária. Embora a origem de um fenômeno social seja sempre nebulosa, pode-se identificar o final dos anos 1990 como marco inicial do projeto de educação do campo (e, ainda assim, o Setor de Educação do MST se organizou em 1987). De fato, em 1997 aconteceu o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária e, em 1998, houve a I Conferência por uma Educação Básica do Campo, que deram origem ao Pronera, criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/98, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária (BRASIL, 1998). A pressão da sociedade civil levou a uma política pública de educação voltada para os povos do campo, que contou com participação destacada das universidades, por meio do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), dos movimentos sociais, tendo à frente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e da Igreja Católica, com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

De acordo com Souza (2012, p. 757), o Pronera possibilitou a escolarização, em diversos níveis, de 450 mil jovens e adultos no Brasil.

Foram 99.531 pessoas concluintes na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), no período de 1998 a 2002; 299.277 nos anos de 2003 a 2010; 1.874 concluintes do ensino médio e superior entre 1998 e 2002; 46.891 para o período de 2003 a 2010; 461 concluintes da especialização no período de 2003 a 2010. Entre 1998 e 2002, foram envolvidas 45 universidades e, entre 2003 e 2010, foram 65 instituições públicas gratuitas ou sem fins lucrativos.

A atividade do Pronera vem sendo reduzida pelo governo federal, com o cancelamento de turmas e a dificuldade de abertura de novos cursos. Essa situação gerou uma recomendação ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) por parte da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), do Ministério Público Federal, para que se “[...] adote as medidas administrativas necessárias tanto à continuidade quanto à abertura de novos cursos no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)” (BRASIL, 2019).

A recomendação foi inútil. O Decreto n. 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, reorganizou a estrutura do Incra e extinguiu a coordenação responsável pela educação do campo, inviabilizando o Pronera (BRASIL, 2020).

Essa situação aponta para as ambiguidades e contradições internas às políticas de governo, com diferentes atores e interesses em jogo. Povos do campo, universidades, movimentos sociais, Ministério Público e Poder Executivo, entre outros, têm visões, critérios e valores distintos em relação ao mesmo objeto, nesse caso a educação do campo. A avaliação de determinado programa, portanto, não pode ser puramente baseada em mensuração quantitativa ou em objetivos educacionais estreitos e unilateralmente definidos. Adotando-se um fundamento de justiça social e uma orientação para os mais desfavorecidos, com objetivo de redução de desigualdades, fica evidente a inadequação de critérios de avaliação que privilegiem apenas a visão do gestor.

A educação do campo se contrapõe, por seus fundamentos e objetivos, à educação rural. Essa é uma distinção já bem estabelecida (SANTOS, 2018; RIBEIRO, 2013; CALDART, 2012), que não será repetida aqui. No entanto, em termos de políticas públicas, podemos ver a preocupação maior ou menor do Estado (ao longo de diversos governos) com a educação das populações rurais, seja na forma de educação rural ou do campo. O texto de Santos (2018) é um bom exemplo dessa evolução de uma política pública. Nele são descritos os planos educacionais elaborados em 1993 (Plano Decenal de Educação) e em 2001 e 2014 (planos nacionais de educação).

O Plano Decenal (1993) buscava “[...] universalizar, com equidade, as oportunidades educacionais e [...] manter níveis apropriados de aprendizagem para crianças de áreas rurais pobres” (SANTOS, 2018, p. 197). Era um objetivo ligado, na época, à educação rural, e que se mostrou limitado em relação aos povos do campo. Na

prática, teve pouca ou quase nenhuma efetividade. O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2011, que gerou intensa discussão na sociedade nos anos que precederam sua promulgação, não incorporou o conceito de educação do campo, mantendo a ideia de educação rural. Lembremos que a I Conferência por uma Educação Básica do Campo já havia acontecido, e que o próprio Pronera já existia como política de governo. O PNE 2001 era geral e pouco objetivo em relação à educação rural, propondo – quando foi mais específico – as chamadas classes multisseriadas e a garantia de transporte na zona rural. Finalmente, o PNE 2014 assumiu mais compromissos com a educação do campo (como passa a ser nomeada): havia uma meta e várias estratégias específicas, embora permanecesse o ensino multisseriado.

Apesar do pouco avanço ao longo dos anos e dos planos educacionais, a educação do campo vinha se consolidando como política de Estado, até o desmantelamento da Secadi/MEC e a inviabilização do Pronera.

Assim, novamente, coloca-se a questão da avaliação de um programa a partir de critérios que não considerem os interesses de todos os envolvidos e, particularmente, dos que são diretamente atendidos pelo programa. A forma como o programa foi construído (a partir dos movimentos sociais); a forma como se torna uma política pública e se instala como programa de Estado (a evolução ao longo dos planos educacionais); a forma como é desenvolvido como práxis (um projeto contra-hegemônico, de resistência); e a forma como se integra em um processo maior de formação humana – mais do que “[...] lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual, [a] escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano” (CALDART, 2003, p. 73) –, tudo isso constrói a educação do campo e não pode ser ignorado quando se avalia essa educação. Muito mais do que contexto, isso é a própria natureza da educação do campo. Defendemos que esses princípios da educação do campo podem ser capturados dentro do modelo de formação de Fabre descrito anteriormente, quando se trata de análise/avaliação de uma formação específica.

O Procampo e a Licenciatura em Educação do Campo

A evolução da educação do campo proporcionou a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, em 2003, e, no âmbito do Ministério da Educação, em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), mais tarde renomeada para Secadi, e hoje já extinta.

A Secadi tinha por objetivo contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino voltados à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. No âmbito de suas atividades para a educação do campo, foram implementadas várias ações para atender a esses objetivos, entre elas o Procampo. Esse programa apoiava

a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior em todo o país. Tratava-se, especificamente, da formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas rurais.

A formação do educador do campo é fundamental para a construção de um projeto de educação do campo e de sociedade: para o campo, necessita-se de uma formação docente pautada em uma política educacional que possibilite aos educadores que nele atuam uma contribuição significativa quanto ao seu reconhecimento e valorização, considerando-o como espaço de produção material e de vida, para superação da imagem atribuída ao espaço rural como lugar de atraso (MUNARIM, 2006).

A formação inicial do docente do campo reflete a história da política educacional, configurando o campo como extensão do espaço urbano. A imagem que está constituída historicamente do “ser professor no campo” é de alguém que não precisa ser “educado”; dado que a vida dos sujeitos do campo é com a terra, não necessitam de muitas letras.

Como assinalam Arroyo e Fernandes (1999), as políticas educacionais e os currículos são preparados para o espaço urbano e industrial; referem-se ao campo normalmente como situações “anormais”, das minorias, e recomendam o ajuste das diferenças nas propostas da escola, dos currículos e dos calendários.

Para superar essa condição, as propostas de educação do campo estão organizadas em tempos e espaços em alternância (tempo-escola e tempo-comunidade). A alternância baseia-se na experiência acumulada em cerca de um século da rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa) e nos projetos educativos na perspectiva da educação do campo desenvolvidos há quase duas décadas (BEGNAMI, 2010; NOSELLA, 2014). A proposta curricular tem como objetivo central integrar os “[...] sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos tempos de produção da vida” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 28), visando à construção de saberes. Para isso, é necessário romper com o paradigma de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar da transformação e da prática.

No decorrer do curso, o licenciando desenvolve um tempo de estudos na universidade e um tempo em locais de residência/trabalho/campo. Nessa perspectiva, não há distâncias entre onde se vive e o espaço de formação. No entanto há espaços e tempos diferenciados para se estabelecerem a avaliação e a socialização de saberes nas comunidades. Esse conceito de conjugar teoria e prática fundamenta as escolas do campo.

Essa proposta de educação do campo tem como objetivo buscar alternativas às tendências urbanocêntricas dominantes nas políticas de educação, que não priorizam as necessidades e especificidades dos povos do campo, especialmente no que tange à formação de professores.

A materialização dessa proposta será analisada na sequência, na aplicação do triângulo da formação em uma licenciatura desenvolvida em cidades do estado do Pará. As limitações do método, bem como as limitações da própria licenciatura, serão discutidas a partir da perspectiva dos alunos em formação.

RELATO DE UMA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A proposta aqui é relatar o uso do modelo de formação de Fabre como grade de leitura de uma LEC, permitindo uma avaliação – limitada, mas representativa – do processo formativo a partir da perspectiva dos alunos dessa formação. Um aspecto importante deste estudo é que a maioria dos alunos já exerciam a atividade docente, tendo formação no antigo curso normal de preparação para o magistério.

A pesquisa foi realizada no ano de 2013, em cinco municípios do estado do Pará, nos quais a licenciatura acontecia: Castanhal, na região nordeste do estado; Marabá e Tucuruí, na região sudeste; Santarém, na região oeste; e Tomé-Açu, localizado na região leste do estado. Um total de 182 alunos participaram da primeira etapa da pesquisa, de caráter quantitativo, e 19 alunos se voluntariaram para a etapa de entrevistas que se seguiu. As entrevistas foram orientadas por questões indutoras sobre ideias e percepções dos alunos a respeito de sua formação (DIAS, 2014).

A entrevista semiestruturada foi dividida em eixos temáticos, que serviram para arguir os entrevistados sobre as experiências por eles vividas como professores, suas concepções sobre os papéis do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem e, finalmente, sobre a análise desses sujeitos a respeito de sua formação no Procampo. As entrevistas foram transcritas e, posteriormente, analisadas por meio de um *software* de análise textual, como indicado na sequência.

As questões iniciais – eixos “experiência como professor” e “concepções sobre ensino e aprendizagem” – tinham por objetivo situar a história do grupo de alunos em termos de suas atividades no movimento social e no campo. O terceiro eixo, sobre a formação do Procampo, buscou estabelecer as percepções dos alunos a respeito dos objetivos da formação e de suas expectativas sobre ela e entender como avaliavam a coerência entre essas duas percepções.

Em termos gerais, 52 alunos (29%) eram do sexo masculino e 130 (71%) eram do sexo feminino. A idade média desses alunos era de 32 anos, com 68% da amostra abaixo de 35 anos e com a maior fração (48%) na faixa de 25 a 35 anos. Esses dados apontam um quadro que é sistemático na educação do campo, qual seja a média de idade relativamente alta dos alunos. Em termos de ocupação, 132 alunos declararam exercer atividade docente na região, sendo que pouco mais da metade da amostra (53% ou 97 alunos) atuava como professor há mais de três anos. Para a grande maioria dos alunos, a escolaridade da mãe (74%) e a escolaridade do pai (87%) eram baixas: ou não eram escolarizados, ou tinham ensino fundamental incompleto.

Para a análise das entrevistas realizadas com 19 alunos foi utilizado o programa Alceste[®] (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte – Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto). Trata-se de um *software* de análise lexical e de apoio à análise de conteúdo desenvolvido na Universidade de Toulouse II, França, por Max Reinert (REINERT, 1990), que realiza uma classificação do *corpus* estudado em função das ocorrências simultâneas do seu vocabulário. Essa classificação gera um conjunto de classes de palavras que representam “mundos lexicais”⁷ (REINERT, 1993) do discurso dos alunos. Essas classes podem ser interpretadas como grandes categorias ou grandes temas abordados pelos sujeitos em suas narrativas.

Resultados da análise das entrevistas

A análise automática das entrevistas por meio do *software* Alceste[®] identificou três classes associadas aos discursos dos sujeitos. A análise do conteúdo lexical dessas classes revelou três grandes temas abordados: “contextos”; “educação do campo”; e “experiências com a docência”. Os conteúdos dessas classes revelam os diferentes aspectos da formação cursada que se associam às diferentes lógicas e problemáticas da formação.

Classe 1 – Contextos

Esta classe reúne elementos do contexto social, econômico, político e cultural no qual os sujeitos estão inseridos e que dão sentido à formação. Os elementos centrais desse contexto estão ligados às ideias de família, educação e comunidade.

Aqui se percebe a maneira como a escola permeia a vida familiar e se insere na comunidade camponesa. Observa-se a existência de uma negação do modelo de escola urbana e, conseqüentemente, do tipo de educação que ela proporciona como forma de afirmar a proposta didático-pedagógica da educação do campo.

Constata-se a descrença no modelo hegemônico de escola, por meio do qual se propõe oferecer apenas uma escolarização mínima aos moradores do campo, sendo a educação desvinculada dos saberes experienciais vivenciados pelos sujeitos do campo. Pelo fato de os licenciandos da pesquisa participarem ativamente de movimentos sociais do campo, verifica-se a presença de reivindicações próprias a esses movimentos e a expectativa de que essas reivindicações sejam incorporadas à formação.

Algumas dessas ideias perpassam o campo educacional e se baseiam na construção de uma proposta educacional diferenciada, na qual o modelo pedagógico seria

7 “Mundo lexical” é um traço ou uma representação do mundo próprio do sujeito que se expressa; esse mundo é percebido pelo sujeito a partir de diferentes pontos de vista e aparece em seus enunciados. No caso de múltiplos sujeitos, os mundos lexicais são traços ou representações comuns a eles.

capaz de proporcionar uma educação contextualizada e de acordo com a realidade vivida pelo sujeito do campo. A estrutura escolar, por sua vez, deveria propiciar aos sujeitos que habitam o campo o acesso aos níveis mais elevados de escolarização e sua permanência, sem que isso exigisse a saída do local em que vivem. Várias falas dos sujeitos ilustram esses pontos:

[...] a escola modelo é o da escola urbana, os conteúdos que são trabalhados praticamente não ajudam em nada a fortalecer os laços familiares, assim como a produção, que é a fonte de renda principal da família.

[...] a escola deveria intervir mais na vida das famílias, dando técnicas para que se melhore a produção [...].

[...] caso eu tenha na minha propriedade, como fonte de renda, a criação de abelhas, essa escola tem que trazer algo com relação à abelha, para poder chamar a atenção dessa família, porque a renda da minha família vem da abelha [...].

[...] podemos pensar que precisamos também educar, mas ao mesmo tempo nós precisamos de uma profissão na sociedade em que vivemos, para melhorar as condições de vida da família.

[...] tenho caprichado, eu tenho instigado mudanças dentro do processo, que os professores não se limitem à instituição, mas que vão para a comunidade, que vão para as famílias [...].

[...] hoje já dá para perceber a importância que nós temos para a comunidade.

Tem-se claramente aqui uma expectativa de utilização do aprendido, daquilo que a formação propõe, para a necessidade local, das famílias e da comunidade, que se refere diretamente à problemática de articulação entre valor epistêmico e desenvolvimento profissional, com a formação orientada para resolução de problemas práticos. A ênfase, nessa articulação, está no polo socioprofissional e na realidade local.

Nesse caso, a avaliação deveria verificar em que medida a formação proposta articula esses polos, permitindo a construção de um conhecimento contextualizado. Observe-se que, se a formação segue uma opção urbanocêntrica, na qual o conhecimento que se busca transmitir é descolado dessa necessidade socioprofissional, então ela pode ser considerada bem-sucedida por certos padrões de avaliação (ensinar um conteúdo, por exemplo), mas terá falhado no que diz respeito à justiça social e à redução de desigualdade que favoreçam os povos do campo.

Classe 2 – Educação do campo

Esta classe reúne elementos relacionados diretamente com a forma e o conteúdo da licenciatura que se cursa e estabelece a diferença entre duas formas de educação: do campo e da cidade. Para a maioria dos sujeitos pesquisados, os conteúdos curriculares da educação do campo devem ser diferenciados e estar voltados para sua realidade, aquela dos povos do campo. Para essa mesma direção devem estar voltadas as políticas públicas que, em muitos casos, são formuladas por pessoas que desconhecem as reais necessidades do campo, o que se traduz na imposição de um modelo educacional que, descontextualizado, não cumpre sua finalidade.

Aqui se nota novamente uma reivindicação para uma educação contextualizada, mas, nesta classe, a ênfase é na própria formação e em como ela vai afetar os futuros alunos desses docentes que cursam a LEC.

Novamente, as falas dos sujeitos ilustram essas ideias:

[...] educação no campo não é aquilo que eles precisam. As necessidades são de baixo para cima e não essas políticas públicas de cima para baixo.

[...] uma aula dinâmica, na prática, eu acredito que melhora muito o desempenho dos alunos [...].

[...] temos que ir buscar mais conhecimentos, nos aprimorarmos mais e essa formação que recebo, atende a necessidade dos meus alunos do campo, porque toda vez que venho do campo para cá, quando volto, tenho mais entusiasmo, mais conhecimento.

[...] às vezes o que estudamos aqui é vivenciado de lá, abordamos aqui na sala de aula os conteúdos que os professores passam, é a realidade do morador do campo, dos alunos também.

[...] me atende em parte, essa parte do aprendizado, das experiências, do vivido, da vivência que trazemos de lá abordamos aqui na sala.

[...] o conteúdo não é totalmente voltado para o campo [...].

[...] não é ainda o que esperamos ou almejamos.

Aqui as falas indicam novamente a necessidade de uma formação ligada às necessidades dos povos do campo, articulando aspectos cognitivos e socioprofissionais. No entanto a ênfase nesse caso é o polo epistêmico – como a formação é estruturada, como os conteúdos se ligam ao território e às necessidades locais, como a licenciatura traz conhecimentos para a docência e para o trabalho docente. Mais uma vez, as falas apontam uma formação construída “de cima para baixo” (primeira fala), que não é o que “se espera ou se almeja” (última fala).

Nesse caso, a avaliação deve ser capaz de mostrar as potenciais controvérsias implicadas na construção da formação e apontar a existência de conteúdos, procedimentos e critérios que conflitam com os valores e referenciais daqueles a quem a formação se destina: os povos do campo.

Classe 3 – Experiências com a docência

Esta última classe reúne as falas e os elementos relacionados com a experiência pregressa dos sujeitos com a docência. São expressões típicas desta classe: magistério, experiência, profissão, trabalho, graduação. Diferente do discurso das outras classes, que tratam diretamente da formação, as falas dos sujeitos aqui remetem ao trabalho docente e suas dificuldades; às experiências que os sujeitos já viveram como docentes formados no magistério; e à falta de opções que os levaram à profissão docente. Os sujeitos traçam sua trajetória profissional, principalmente a partir do magistério, para indicar que se dedicaram à docência por acaso ou por falta de opção para, em seguida, se encontrar na profissão e prosseguir nos estudos, buscando a formação em educação do campo.

As falas nesta classe apresentam dois temas de destaque: a opção pela docência e a atividade prévia em educação popular. Esses temas mostram que a formação docente (no ensino médio – magistério) era uma das poucas alternativas de estudo/trabalho que existiam na região e que a experiência prévia dos sujeitos (anterior à licenciatura) se deu nas comunidades locais e em assentamentos dos movimentos sociais.

Algumas falas dos sujeitos ilustram essas situações:

[...] em 2012 fui morar no assentamento [identificação omitida], que é um assentamento de luta pelo movimento. A minha mãe já era assentada lá. Eu já tinha cursado o magistério e comecei com trabalho voluntário, trabalhando com ciranda infantil. Fiquei uns três anos até aparecer a oportunidade de fazer um concurso.

[...] venho do movimento de base, do movimento social. Antes de ir para a educação formal eu já trabalhava como educadora popular.

[...] descobriram que eu tinha feito ensino médio e poderia pegar uma turma. Fui chamado para uma conversa com os presidentes da comunidade, não neguei, apesar de não ter uma tendência para ir para sala de aula.

[...] não tinha graduação, tinha apenas o ensino médio, mas devido à carência, por ser um lugar muito distante, os professores da cidade não queriam ir.

[...] de início era uma falta de opção, como eu não era mão de obra qualificada, apareceu uma oportunidade; eu agarrei.

[...] como eu era muito jovem, fiz o curso de magistério porque era o único que tinha no meu município, fiz por não poder sair de lá para estudar em outro lugar que tivesse outro curso, mas quando eu comecei a trabalhar, eu me identifiquei.

As falas apresentadas indicam que o polo psicológico da formação (licenciatura) é pouco privilegiado. De fato, do ponto de vista desse polo – de uma lógica de evolução qualitativa e do questionamento de si, considerando que alguns já estão militando nos movimentos sociais e nas comunidades locais, a experiência prévia dos sujeitos parece dominante.

Isso explica, também, as reivindicações para uma maior associação entre a teoria e a prática, entre os conteúdos e suas relações com o contexto que aparecem nas outras classes analisadas. É a experiência prévia que leva os sujeitos a questionarem a formação.

Ocorre, aqui, o fenômeno para o qual Altet e Fabre (1994) já alertavam: em uma dada formação, há uma tendência a se privilegiar a articulação de duas lógicas (polos da formação) em detrimento da terceira.

COMENTÁRIOS À GUIA DE FECHAMENTO

O relato apresentado neste texto inclui a proposta de utilização do triângulo da formação no diagnóstico de um dispositivo formativo, articulando aspectos cognitivos, psicológicos e socioprofissionais. Embora o triângulo não tenha sido originalmente proposto como instrumento avaliativo (seu objetivo era construir uma grade para pensar a formação), seu potencial de análise das finalidades de uma formação pode ser comprovado no relato analisado.

Esse relato, centrado em uma Licenciatura em Educação do Campo, adotou uma avaliação baseada na perspectiva dos alunos. Vista com a grade do triângulo da formação, a análise mostrou uma formação com ênfase em aspectos cognitivos e socioprofissionais, negligenciando os aspectos psicológicos da formação. Mesmo as articulações explicitamente desenhadas na formação, isto é, aquelas entre os aspectos epistêmicos e os profissionais, foram criticadas pelos alunos ao se desviarem da realidade local e das formas de produção da vida no campo.

Em termos dos resultados encontrados, verificou-se que a totalidade dos sujeitos participantes da pesquisa residia no campo e a maioria desempenhava atividades docentes em comunidades de assentados da reforma agrária. Verificou-se uma predominância feminina entre os sujeitos pesquisados, correspondendo à

aproximadamente 71% do total da amostra. Ainda que esse valor supere o percentual de mulheres que compõem a população brasileira, ele se assemelha à distribuição encontrada em outros estudos desenvolvidos no país para alunos de cursos de licenciaturas.

A maioria dos sujeitos tem idade abaixo de 35 anos, e mais da metade dos sujeitos exerce atividade docente há mais de três anos. A quase totalidade dos sujeitos vem de famílias de baixa escolarização (não escolarizadas ou com fundamental incompleto). A docência representa, nesse caso, uma mobilidade social ascendente.

A educação do campo emerge nos discursos dos sujeitos pesquisados como uma negação do modelo hegemônico e homogeneizante de educação, que não leva em consideração as necessidades específicas do morador do campo. Há uma incorporação dos ideais reivindicatórios dos movimentos sociais do campo aos discursos dos licenciandos, evidenciados nas atitudes favoráveis à mudança. Uma mudança que, entre outras condições, exige um modelo pedagógico que se proponha a oferecer uma educação contextualizada à realidade do campo. Para tanto, os valores da escola, assim como os seus conteúdos disciplinares e curriculares, devem estar direcionados ao fortalecimento dos laços familiares e a uma maior integração da comunidade.

Essa perspectiva leva também à comparação entre a experiência prévia dos sujeitos com a docência e a formação oferecida. A questão da falta de associação entre teoria e prática aparece nos discursos, mas a prática reivindicada é aquela que se liga ao campo e à comunidade. Não se trata de uma prática para uma atividade futura, mas para a realidade da docência que já é exercida.

No entanto, é provável que essas conclusões específicas – que se ligam diretamente à avaliação da formação ofertada – sejam menos importantes do que a abordagem adotada. Essa abordagem permitiu mostrar que o uso de critérios puramente instrumentais, construídos sem a participação dos grupos aos quais a política pública (no caso, a formação) se destina, pode contribuir para a exclusão e o aumento da desigualdade.

Os sujeitos atendidos por essa política estão, desde a linha de partida, prejudicados por desigualdades econômicas e sociais. A avaliação deve concentrar seus esforços em ajudá-los, em determinar se a formação está realmente servindo-lhes, em verificar quais os obstáculos enfrentados para atingir os objetivos que interessam a essa população.

A vida não é uma corrida. Todas as pessoas importam.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite; FABRE, Michel. Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. *Recherche et Formation*, Lyon, n. 17, p. 77-92, 1994.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernando Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Por uma Educação Básica do Campo, n. 2).

BAUER, Adriana. “Quão ‘bom’ é suficiente?” Definição de critérios avaliativos de valor e mérito. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 73, p. 14-43, jan./abr. 2019.

BEAUMARCHAIS, Pierre Augustin Caron de. *Le mariage de Figaro*. [s.n.t.]. Disponível em: https://www.bibliotheque-agglo-stomer.fr/userfiles/album/11527/big/media/45563_2144-PIERRE_AUGUSTIN_CARON_DE_BEAUMARCHAIS-Le_mariage_de_figaro-%5BInLibroVeritas.net%5D.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da alternância. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 16, n. 91, p.24-47, jan./fev. 2010.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Portaria n. 10, de 16 de abril de 1998. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 abr. 1998.

BRASIL. Ministério Público. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão – PFDC. *PFDC recomenda ao Incra medidas para assegurar funcionamento de cursos do Pronera*. 10 set. 2019. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/pfdc-recomenda-ao-incra-medidas-para-assegurar-funcionamento-de-cursos-do-pronera>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Decreto n. 10.252, de 20 de fevereiro de 2020. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 37, p. 2, fev. 2020.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CHAMON, Edna M. Q. O. As dimensões da educação do campo. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 41, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2016.

CHAMON, Edna M. Q. O.; SALES, Adriane C. M. Análise de um modelo para a formação de professores e suas aplicações. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 167-184, jul./set. 2012.

- DIAS, Alesandra Cabrera. *Representações sociais da educação do campo: formação e identidade docente*. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2014.
- FABRE, Michel. *Penser la formation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- FABRE, Michel. Dewey et le triangle de la formation. *Questions Vives*, n. 27, p. 1-15, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/questionsvives/2069>. Acesso em: 24 fev. 2020.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOUSE, Ernest R. Evaluation with a focus on justice. *New Directions for Evaluation*, n. 163, p. 61-72, Fall 2019.
- KRAMNICK, Isaac. Equal opportunity and “The Race of Life”. *Dissent*, v. 28, p. 178-187, 1981.
- LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MAY, Theresa. *Britain, the great meritocracy: Prime Minister’s speech*. 2016. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/speeches/britain-the-great-meritocracy-prime-ministers-speech>. Acesso em: 24 fev. 2020.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.
- MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 15-26.
- NOSELLA, Paolo. *Origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: Edufes, 2014.
- REINERT, Max. Alceste – Une méthodologie d’analyse de données textuelles et une application: Aurélia de Gérard de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, n. 26, p. 24-54, 1990.
- REINERT, Max. Les “mondes lexicaux” et leur “logique” à travers l’analyse statistique d’un corpus de récits de cauchemars. *Langage et Société*, n. 66, p. 5-39, 1993.
- RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 669-691, jul./set. 2013.
- RIBEIRO, Marlene. Terra, trabalho, educação: relações que projetam desafios à educação do campo. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, p. 268-289, jul./dez. 2015.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000. (Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v. 1).
- SANTOS, Marilene. Educação do campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SILVA, Assis Leão; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago. 2018.

SOUZA, Maria Antonia. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012.

WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.