

Crítica e Autocrítica: Avaliação Participativa em Escolas do Campo do Estado de Mato Grosso

Ilma Ferreira Machado



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Resumo

Esse trabalho aborda algumas possibilidades de realização da avaliação participativa, que é entendida como uma importante dimensão do trabalho pedagógico efetivado em escolas do campo organizadas segundo os princípios político-pedagógicos do movimento dos trabalhadores rurais sem terra. Dentre os autores que fundamentam esse estudo estão Freitas (1995), Perrenoud (1986) e Pistrak (2002). A pesquisa de natureza participante, cujo instrumento principal foi a observação, teve com objetivo central analisar em que medida a crítica e autocrítica, como proposta de avaliação participativa, se traduz no cotidiano de escolas do campo. Os resultados da pesquisa mostram a valorização dessa sistemática de avaliação no contexto dessas escolas. Foi possível perceber que uma educação transformadora e emancipatória não pode prescindir da avaliação crítica e participativa, que compreende estudantes e educadores como sujeitos do processo ensino e aprendizagem. Embora seja uma prática complexa e, por vezes, conflitante, a avaliação participativa é instrumento fundamental para a sistematização e reflexão coletiva das ações e atividades pedagógicas desencadeadas na escola, assim como para o fortalecimento do projeto educativo dos movimentos sociais do campo.

Palavras-chave: Avaliação participativa e emancipatória. Crítica e autocrítica. Educação do campo. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST).

Criticism and Self-criticism: participatory evaluation in rural schools

Abstract

This paper approaches some possibilities implementation of participatory evaluation, which is seen as an important dimension of the accomplished pedagogical work in rural schools organized according to politician-pedagogical principles of the movement of landless rural workers. Among the authors who base this study are Freitas (1995), Perrenoud (1986) and Pistrak (2002). The research of participant nature, whose main

instrument was the comment had with central objective to analyze where measured critical and the self-criticism as a proposition of participatory evaluation, reflected in the daily life of rural schools. The results of the research show the value of systematic evaluation in the context of these schools. It was possible to see that a transformative and emancipatory education can not do without the critical and participatory evaluation, which includes students and educators as subjects of the process of teaching and learning. Although it is a practice complex and sometimes conflicting, participatory evaluation is essential tool for collective reflection and systematization of educational activities and actions triggered in school, so as to strengthen the educational project of the rural social movements.

Key words: Participatory and emancipatory evaluation. Criticism and self-criticism. Education field. The movement of landless rural workers (MST).

Considerações Iniciais

Na história da educação brasileira é possível constatar que o desejo pela melhoria do ensino é uma constante, ora em relação à democratização de acesso e permanência da criança na escola, ora em relação à mudança de postura epistemológica e política dos professores no processo de articulação aluno-conhecimento-professor. Nas últimas décadas, o que vem sendo sistematicamente questionado é se a escola cumpre a função social de formar crianças e jovens em uma perspectiva integradora e emancipatória, coerente com os princípios da pedagogia histórico-crítica.

A pedagogia histórico-crítica expressa a luta contra a seletividade e discriminação, a superficialização e o rebaixamento da qualidade de ensino destinado aos trabalhadores. Centra-se na igualdade entre os homens - em termos reais, e não formais - visando converter-se em um instrumento a serviço de uma sociedade igualitária. Considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais da escola (SAVIANI, 1999). Essa é uma tarefa que não pode se perder na imensidão de atividades que a escola realiza, sob pena de não cumprir sua função social precípua.

A pedagogia crítica está interessada em que a escola funcione bem e tenha qualidade. Portanto, em objetivos claros e consistentes e em métodos de ensino eficazes, que extrapolem os métodos “tradicionais” e “novos”, incorporando as contribuições de um e de outro, porém, sem eclétismo. Métodos que estimulam a atividade e iniciativa do aluno, sem abrir mão da iniciativa e autoridade do professor; que favorecem o diálogo dos alunos entre si, com o professor, e com a cultura acumulada historicamente; que levem em conta os interesses dos

estudantes, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas “sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação” (SAVIANI, 1999). Em outras palavras, o conhecimento científico, com toda a sistematicidade que dele se depreende, não pode ser relativizado em função de um equivocado discurso de democratização da escola, que acaba por defender a superficialização do saber.

Segundo os pressupostos da pedagogia crítica, a escola é elemento de mediação das transformações sociais. A prática pedagógica pode contribuir para a mudança da realidade, desde que esteja efetivamente articulada com a prática social, relacionando-se dialeticamente com a sociedade. Professores e alunos são concebidos como agentes sociais - seres concretos, situados numa sociedade em movimento. Nesse sentido, a democratização do trabalho pedagógico é entendida em estreita articulação com o processo de democratização da sociedade.

Como essa discussão se coloca no contexto das escolas do campo e que mecanismos estão sendo adotados no sentido de se assegurar a materialidade das proposições educativas de caráter emancipatório? É o que procuraremos abordar a seguir, sem intenção de esgotar o assunto, mas sim de lançar luzes a essa discussão em um contexto até bem pouco tempo esquecido e até mesmo estigmatizado pela nossa sociedade, que é o campo.

Educação do Campo e Avaliação

A educação do campo preconizada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2002 -Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo -, alia-se a uma perspectiva de educação crítica, coletiva e emancipatória na medida em que concebe a escola como um espaço social específico em comunicação com o espaço social mais amplo, cujas mudanças precisam refletir as necessidades e as potencialidades sócio-econômicas do lugar em que vivem os sujeitos do campo, de modo que ali possam permanecer e se desenvolver. Cumpre-nos esclarecer que as diretrizes contemplam, em grande medida, as concepções e reivindicações dos movimentos sociais do campo, tendo nascido por força das articulações nacionais cingidas em prol da educação do campo.

As escolas de assentamentos vinculadas ao MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - têm procurado organizar suas escolas com base nos pressupostos da pedagogia crítica e das diretrizes nacionais para a educação do campo. De acordo com o enfoque histórico-crítico a sala de aula não deve ser

tomada como principal objeto de análise do processo educativo, mas sim a escola como um todo; a relação teoria-prática é concebida não apenas no plano do discurso, por meio de relações indiretas (prática verbalizada), sendo entendida no contexto do trabalho como princípio educativo (relação escola e trabalho socialmente produtivo), na linha do que propõe Pistrak (2002).

Esses princípios organizativos e pedagógicos extrapolam o contexto escolar, sendo tomados em estreita relação com o contexto social mais amplo, estando, pois, colocados como condição básica para a superação da forma escola que não serve aos propósitos de formação atual, crítica e integral dos sujeitos.

A superação exige que nos coloquemos a necessidade de um projeto histórico que permita visualizar a direção da própria superação [...]. Supõe que o projeto histórico tenha sido elaborado com base em uma análise materialista-histórico-dialética das contradições fundamentais da sociedade capitalista, em um dado momento histórico (FREITAS, 1995, p. 62).

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico adquire maior dimensão ao ter como norte a construção de um novo projeto de sociedade. Ter clareza de que o papel da escola não se restringe ao processo de instrução e informação, leva a escola do campo a se repensar, a rever sua organização e suas práticas, de modo a aliar educação e instrução, práticas escolares e práticas comunitárias e educação e trabalho.

Esse repensar da escola do campo inclui aspectos tais como:

1. O currículo precisa ir além dos tradicionais conteúdos programáticos, como forma de contemplar a diversidade sócio-cultural dos alunos, ampliando o processo de inclusão, e como forma de acompanhar o movimento contraditório que se opera no âmbito da sociedade e do cotidiano das pessoas. Isso não significa que os conteúdos historicamente sistematizados percam sua centralidade no processo pedagógico, uma vez que a apreensão e o domínio da ciência é função inquestionável da escola.

2. A formação dos professores tem caráter contínuo e centra-se não apenas no fator técnico-metodológico, mas abrange o fator relacional e político, explorando as contradições e os conflitos da profissão docente. O espaço da escola é tomado como um espaço de formação político-pedagógica, prevendo discussões, sessões de estudo, relatos de experiências e oficinas.

A formação/capacitação não pode ser vista apenas como responsabilidade individual de cada professor, na perspectiva sugerida pelos teóricos da competitividade e autoqualificação. Cabe à escola, articular, também, essa formação pensando no benefício da coletividade, que terá como retorno um ensino de melhor qualidade e, certamente, mais afinado com suas perspectivas educacionais. Felizmente essa prática vem sendo paulatinamente incorporada pelas escolas, que incluem a formação continuada em sua programação anual. Contudo, há que se tomar certo cuidado para que não se restrinja ao espaço escolar, uma vez que demasiada familiaridade com o ambiente de trabalho, também, pode prejudicar uma percepção mais realista dos problemas político-pedagógicos que se apresentam na escola. Uma atitude de estranhamento e certo distanciamento, às vezes, pode ser extremamente salutar.

3. É imprescindível construir uma nova forma de organização do trabalho pedagógico, ousar mexer na estrutura da escola, reorganizar os tempos e espaços de aprendizagem de modo que a aula não seja vista como único espaço de ensino-aprendizagem, e a transmissão de conteúdos como única forma de acesso ao saber científico. No campo existe uma gama enorme de situações e instrumentos pedagógicos que podem ser explorados, desde a abundância de elementos da natureza até riqueza de vivências e saberes dos sujeitos – estudantes, pais e outros moradores. Um planejamento bem articulado pode contribuir para um melhor aproveitamento dessas possibilidades, bem como para a previsão das estratégias comunicacionais e das condições materiais e financeiras exigidas.

4. As relações de poder no interior da escola precisam ser horizontalizadas e o conceito de participação ampliado em termos das relações professor-aluno, aluno-aluno e escola-comunidade. Como afirma Paro (1995) a escola deve questionar até que ponto promove as condições de participação dos pais e da comunidade em geral ou até que ponto justifica essa não participação sob o discurso de que os pais são desinteressados. Participação significa comprometimento com determinada questão de interesse coletivo, implicando em cooperação, envolvimento e responsabilização dos sujeitos para com o trabalho pedagógico, com a discussão e encaminhamentos de soluções para os problemas que nele se apresentam. Falar em participação no espaço escolar significa, portanto, conceber a criança e o adolescente como sujeito social. A constituição do sujeito em uma perspectiva integral deveria ser uma preocupação de toda instituição escolar “identificada com a atualização histórico-cultural de cidadãos” (PARO, 2000, p.122), considerando-se que a escola tem uma finalidade social a cumprir.

A participação de crianças, jovens, professores e de pais não se limita ao espaço dos conselhos, comissões e representação de turma. De modo especial, a participação estudantil há que ser entendida no contexto da auto-organização das crianças e jovens (PISTRAK, 2002), que perspectiva a formação da capacidade crítica, propositiva e autônoma, consubstanciando-se na consciência crítica e organizativa.

[...] o trabalho na escola não pode ser organizado sem a colaboração do coletivo autônomo das crianças. Só pode esperar resultado pedagógico desejado com a participação direta das crianças na organização e na direção do trabalho na escola (PISTRAK, 2002, p 198).

É o aluno sendo estimulado a expor seu pensamento a respeito do meio onde vive, a respeito da prática pedagógica da escola, no sentido de contribuir para melhorá-la e de entender o processo educativo, também, como processo de autoformação. Esse fator, aliado às dimensões técnicas e culturais trabalhadas pela escola, compõe o quadro de formação integral dos sujeitos, condição indispensável para a verdadeira cidadania.

5. É necessário superar a concepção de avaliação como medida e classificação, invertendo a lógica excludente e discriminatória de um sistema escolar e avaliativo que prega a igualdade entre os sujeitos, mas os trata de forma extremamente desigual ao impor conteúdos e atividades padronizadas, sufocando a diversidade sócio-econômica e cultural e as diferenças naturais existentes entre eles (PERRENOUD, 1986; FREITAS, 1995), que caracterizam diferentes ritmos de aprendizagem.

Aqui joga grande peso a formação humana e política do educador. É essa formação que, em grande medida, o habilita a perceber a criança como um sujeito. Cabe ao educador ser sensível a essas diferenças e às dificuldades da criança, respeitando suas limitações e, ao mesmo tempo, procurando organizar estratégias que ajudem a amenizá-las ou superá-las, em um processo de discussão coletiva com outros educadores, direção e coordenação pedagógica, ciente, porém, dos limites da própria escola nessa tarefa.

O papel da avaliação num contexto de escola democrática e participativa é acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno, informá-lo sobre o seu desenvolvimento e discutir com ele o desempenho alcançado em função dos objetivos de ensino e dos critérios avaliativos estabelecidos (MACHADO, 1996), de modo que ele compreenda o valor do conhecimento para a sua formação,

interessando-se mais pelas atividades pedagógicas, atribuindo-lhes significados mais amplos, expressando, também, suas angústias e dúvidas. Nesse sentido, a avaliação tem caráter formativo, processual, sistemático e regulador.

Crítica e Autocrítica

A crítica e autocrítica constitui-se em um dos princípios da organização interna do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, estando prevista nas normas gerais do movimento, capítulo VI, que trata dos princípios organizativos das instâncias. Conforme explicitado nas normas gerais (MST, 1989), a crítica e a autocrítica compreende a avaliação crítica e a autoavaliação das ações, procurando corrigir erros e encontrar soluções para os problemas existentes; estende-se a todas as instâncias organizativas do Movimento. Nos assentamentos em que as coordenações e núcleos colocam em prática esse princípio, observa-se uma maior ressonância da crítica e autocrítica nas escolas ali estruturadas.

O sistema de crítica e autocrítica, que vem sendo praticado em escolas do MST é uma experiência relevante no sentido da afirmação de uma proposta de avaliação participativa e emancipatória. Essa forma de avaliação parte do pressuposto que todos os sujeitos que atuam na escola têm uma parcela de responsabilidade com o seu funcionamento e com a qualidade dos trabalhos ali desenvolvidos. Portanto, todos podem e devem ser avaliados e avaliar o outro para que haja mudança de postura e crescimento, tanto no aspecto individual, quanto coletivo. Esse não é um processo simples, pois implica na disposição das pessoas em abrir-se às críticas, refletir sobre suas próprias ações com seriedade e tranquilidade, e reelaborá-las de modo que atendam às finalidades do trabalho educativo concebido pela escola.

A avaliação caracterizada pela crítica-autocrítica exige o estabelecimento de critérios claros e acordados pelo grupo, de modo a evitar que se caia no relativismo ou informalismo, haja vista que pretende ser uma prática sistemática que conduza à tomada de posições e à mudança de posturas e ações dos sujeitos envolvidos. É na condição de prática sistemática e criteriosa que reside o principal fator de contribuição para a construção de uma nova cultura avaliativa.

Dessa forma, é importante que desde a mais tenra idade a criança seja iniciada nesse processo avaliativo, a exemplo do que é feito em escolas de ensino fundamental do MST, conforme analisado por Machado (2003). De que forma isso é possível? Com a criança externando sobre o que aprendeu e o que tem dúvidas, como vê a participação de seus colegas, a atuação da professora, se

considera interessante ou não a forma de trabalho adotada pela professora e, ainda, aprendendo a ouvir as críticas de seus colegas e da professora quanto ao seu posicionamento na sala de aula e em outros espaços pedagógicos, etc. Esta foi uma situação observada na escola Paulo Freire, assentamento Nova Conquista, em Mato Grosso, com uma turma de crianças do quinto ano. Periodicamente, a turma fazia uma pausa nas tarefas escolares para avaliar a dinâmica dos trabalhos e a atuação de cada um. Após a avaliação era possível perceber um maior envolvimento das crianças com as atividades pedagógicas, uma maior integração entre a turma e, porque não dizer, um melhor aproveitamento escolar.

Esse é um exemplo que serve para reafirmar que a criança tem muito a dizer e suas opiniões precisam ser consideradas com atenção. O respeito à fala da criança e aos seus sentimentos significa reconhecê-la como sujeito social, como portadora de uma cultura forjada nas relações com outros seres infantis e adultos, superando-se, dessa forma, tanto a visão idílica de criança quanto a visão adultocêntrica.

A avaliação participativa não pode se restringir a um momento de auto-avaliação, e nem esta última pode ser confundida com a simples auto-atribuição de notas pelo aluno. A participação deve ser entendida muito mais no sentido de um caminhar juntos no processo de aprimoramento da formação acadêmica e humana, exigindo uma estreita comunicação professor-aluno, onde ambos se desafiam a superar suas limitações e a organizar outros meios de desenvolvimento pedagógico.

Não há porque o professor ocultar do aluno os resultados de desempenho escolar, retendo essas informações como “cartas na manga”, que só serão reveladas ao final do período letivo. Embora na organização escolar por ciclos de formação essa questão pareça superada, ela não deixa de se fazer presente quando se relativiza o processo avaliativo sob o argumento de que “agora não se reprova mais” e de que “a avaliação é contínua”, talvez seja exatamente nesse momento que a avaliação excludente se realize de forma mais perversa. Por isso, é necessário, desmistificar a avaliação. Ela não é a vilã da prática pedagógica e nem possui uma finalidade em si mesma. Há toda uma trama tecida no conjunto da organização do trabalho pedagógico que precisa ser considerada pelo fato de interferir diretamente nas situações de aprendizagens, fazendo com que, muitas vezes, a exclusão do aluno ocorra antes da avaliação propriamente dita, podendo ser decorrente, por exemplo, da relação autoritária entre professor e aluno, e da mortificação dos conteúdos escolares, transmitidos superficial e mecanicamente

pelo professor.

Da mesma forma, precisamos ter clareza que a autoridade do professor não se sustenta na avaliação, e sim no domínio de conhecimento e na capacidade de articulá-lo com as diversas dimensões da formação dos sujeitos. Não resta dúvida, porém, que a avaliação é mecanismo de reflexão e reação indispensável ao exercício da prática pedagógica.

Contudo, é necessário ter calma. Não se muda uma tradição secular de ensino e avaliação da noite para o dia. Toda mudança envolve mediações, transições, rupturas e continuidades. É um movimento dialético de enfrentar as contradições e os conflitos para galgarmos novos patamares de desenvolvimento. E, para isso temos que experienciar essa forma de avaliação sem que o medo de errar seja paralisante, como diria Paulo Freire (FREIRE; SHOR, 1986) ou, nas palavras de Thiago de Mello (2009) “[...] É tempo, sobretudo, de deixar de ser apenas a solitária vanguarda de nós mesmos. Se trata de ir ao encontro [...]. Se trata de abrir o rumo”.

Cabe ressaltar que falar em avaliação participativa implica em falar em processo pedagógico participativo, no qual o professor expõe sua proposta de trabalho (objetivos, metodologia, técnicas e avaliação), predispõe-se a discuti-la, ouvir e acatar sugestões que contribuam para tornar as atividades pedagógicas mais significativas e dinâmicas, atendendo ao mesmo tempo à ementa da disciplina e aos interesses e expectativas do coletivo de alunos.

Uma metodologia que considere o conhecimento cotidiano dos alunos, articulando-o com o conhecimento científico, problematizando a realidade, interpretando-a à luz da teoria e reelaborando conceitos, observa os princípios do método dialético: partir da prática social para a ela retornar, num propósito de evolução do conhecimento e transformação da realidade e dos sujeitos (GASPARIN, 2003). E, um dos princípios básicos dessa metodologia é justamente a participação, que no início é tímida e até custosa, pois os alunos não estão acostumados com tal prática, cabendo ao professor e à escola como um todo fomentá-la. Em algumas situações, nem mesmo os professores sabem muito bem como desenvolver esse tipo de avaliação, necessitando desconstruir uma postura avaliativa centrada na figura docente.

Participação é movimento e envolvimento responsável que se expressa pela oralidade, pelos gestos e pela realização de tarefas e atividades escolares. Não é simplesmente questão de técnica, senão de postura, de princípios e valores. Participação exige rigor científico/acadêmico e disciplina, entendida como a

necessária organização e auto-organização para o trabalho pedagógico. É mecanismo trabalhoso, complexo diante da diversidade de interesses que cercam os seres humanos, mas, por isso mesmo, condição de maior enriquecimento do processo pedagógico, e valor indispensável a todo professor que perspectiva uma educação verdadeiramente democrática.

Gostaria de enfatizar a importância da Crítica e Autocrítica não apenas para a escola, mas para os movimentos sociais e demais organizações. A seguir destaco alguns pontos importantes da experiência da Escola Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes, no estado de Mato Grosso, que desenvolve avaliação dessa natureza, contando com a presença de representante da coordenação do assentamento, tendo como meta avaliar o desempenho profissional de todos os servidores da escola.

Os objetivos da avaliação, elaborados pela coordenação pedagógica da escola, são expostos no início da reunião:

- Desenvolver um processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, buscando sua constante melhoria;
- Estimular uma atitude positiva de auto-avaliação, no sentido de identificar avanços e dificuldades no trabalho docente;
- Pensar e propor coletivamente estratégias de superação de dificuldades encontradas pelo educador, com vistas à melhoria de seu desenvolvimento profissional e da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação - crítica e autocrítica - realizada pela escola Madre Cristina teve por base os seguintes critérios:

1. Domínio de conteúdos e habilidade para ensinar; capacidade de articulação dos conteúdos com a realidade local e nacional; uso de metodologia apropriada e diversificação de técnicas de ensino;
2. Estímulo à participação e criatividade dos educandos; organização da disciplina em sala de aula (clima de trabalho, auto-organização dos alunos);
3. Compromisso e envolvimento com o trabalho: participação em reuniões e encontros pedagógicos; assiduidade no trabalho; disposição para o trabalho coletivo.
4. Planejamento e desenvolvimento das aulas - preparação prévia, evitando o improviso e a dispersão dos educandos; articulação teoria e prática (não fica preso ao livro ou à sala de aula); avaliação de aprendizagem coerente, com critérios claros e definidos, com previsão de estratégias de superação das dificuldades de aprendizagem dos educandos;

Reunidos em uma sala de aula da escola, um por um os integrantes da escola iam sendo avaliados e se auto-avaliando. Ao final da avaliação de cada educador e técnico, eram apresentadas sugestões de melhorias e superação dos pontos de dificuldade e entraves. O clima foi de tranquilidade, pois, os critérios de avaliação haviam sido definidos com antecedência e acordados com todos os presentes – há que se ressaltar que essa foi uma reivindicação dos educadores e educadoras para evitar que a avaliação resvasse para questões pessoais, como costuma ocorrer quando não se tem critérios claros.

Outro cuidado tomado por parte da equipe da escola, e que diz respeito à concepção de avaliação, foi considerar os fatores intervenientes no desempenho do educador, tais como: condições de trabalho (apoio da escola; infra-estrutura, materiais e recursos didáticos), e preparo profissional: formação e identificação com a área de atuação, conhecimento do Projeto Político-Pedagógico da escola, etc.

Além da crítica e autocrítica que vem sendo praticada entre os profissionais da educação, outro aspecto fundamental no processo de avaliação realizado pela Escola Madre Cristina diz respeito à participação dos pais, avaliando, também, as ações da escola. E isso tem a ver com a gestão democrática, que é um elemento fundamental na constituição da escola do campo e um princípio assegurado pela Resolução 01/2002 CNE/CEB – diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

A gestão democrática implica não apenas a participação nos conselhos, em reuniões ou nos processos de escolha de dirigentes, mas também, no comprometimento das representações dos diversos segmentos com a organização e desempenho da escola, sabendo-se que quanto mais forte a organização, mais forte a mobilização e o poder de negociação política com as mais variadas instâncias do poder público. E a avaliação, não sendo um ato neutro e desinteressado, significa apontar problemas/erros, sistematizar avanços e comprometer-se com a superação dos obstáculos que se apresentam na escola, que é objeto de interesse público e social.

Instituir uma cultura de avaliação participativa favorece sobremaneira a construção e consolidação de um projeto político-pedagógico para a escola do campo, principalmente pelo abrangente nível de inserção social exigido para tanto. Se é competência da escola ajudar a pensar em projeto de desenvolvimento socialmente justo e sustentável para o campo, não há como fazer isso sozinha, alheia às reais demandas e necessidades do espaço em que se encontra inserida.

Há que se ouvir os sujeitos que compõem esse espaço social e geográfico, no sentido de constituir verdadeiramente um projeto coletivo, de dividir responsabilidades, somar esforços e compartilhar esperanças e conquistas.

Continuar Pensando (n)a Avaliação Participativa...

A avaliação é mecanismo técnico e político indispensável à saúde administrativa e pedagógica de uma instituição escolar, principalmente, em se tratando de uma escola plantada no interior de um movimento social, que possui um projeto educativo que extrapola os muros escolares, incorporando elementos de constituição de um novo projeto de sociedade, onde homens e mulheres sejam efetivamente reconhecidos como sujeitos de direitos.

A avaliação participativa é condição *sine qua non* para a consolidação de uma escola do campo que vise à formação integral da criança e do jovem. Mesmo com os desafios existentes para se praticá-la, há que ser estimulada e reafirmada, observando-se ao mesmo tempo as lacunas e distorções que por ventura apresente em sua materialização, geralmente marcada por contradições, incertezas e conflitos, que apesar de nos incomodar sobremaneira, não podem nos fazer esmorecer e nos tornar desertores de uma proposta de educação crítica e emancipatória.

Qualificar cada vez mais esse processo avaliativo parece-nos uma questão indispensável, e uma ação fundamental para tanto é socializar as experiências realizadas nessa área. Assim, seria interessante que um número maior de escolas do campo, periodicamente, tornasse público seus trabalhos pedagógicos, principalmente no tocante à avaliação, de modo que pudéssemos aprender mais com essas experiências e, quem sabe, superar as limitações que enfrentamos no exercício da crítica e autocrítica.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. *Resolução nº. 01 de 03 de abril de 2002.*

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.* Campinas: Papirus, 1995.

- GASPARIN, J.L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2003.
- MACHADO, I. F. *A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- MACHADO, I. F. *Conflitos em avaliação de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- MELLO, Thiago de. *Para os que virão*. Disponível em < www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga.ht.htm > Acesso em: 04.12.2009.
- MST. *Normas gerais do MST*. Coordenação nacional do movimento dos trabalhadores rurais sem terra. São Paulo: Ed. Júlio Chevalier, 1989.
- PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.
- PARO, V. H. *Qualidade de ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2002.
- PERRENOUD, P. 1989. *La construcción del éxito e del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1989.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32ª ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1999.

Enviado em mar./2010
Aprovado em jun./2010

Ilma Ferreira Machado
Profa. Dra. do Departamento de Pedagogia da
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT -
Campus Carcere
E-mail: ilmaf@terra.com.br
