

## **Educação Popular e Educação do Campo: uma reflexão sobre as avaliações externas na perspectiva da reprodução social de Pierre Bourdieu**

Edineia Koeler<sup>1</sup>, Juber Helena Baldotto Delboni<sup>2</sup>, Josiléia Curty de Oliveira<sup>3</sup>, Rainei Rodrigues Jadejiski<sup>4</sup>

### **Resumo**

Este texto traz discussões sobre a Educação Popular, a Educação do Campo e as avaliações externas do sistema escolar brasileiro, que medem o desempenho dos estudantes a partir de testes padronizados, elaborados por agentes externos à escola. O estudo fundamenta-se na teoria da reprodução social de Bourdieu (1989; 1998; 2013), que tem como tese central a relação do capital cultural e o *habitus* dos estudantes e suas famílias, com o desempenho e o êxito escolar; em Freire (2023) e Caldart (2004; 2020), para discutir a reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual a partir de um pensamento político, pedagógico e social. Trata-se uma reflexão teórica que parte da análise dos resultados das provas do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo, realizadas no estado do Espírito Santo, em 2023, para problematizar como as avaliações externas podem se colocar a serviço do Estado, reproduzindo diferenças sociais. As teorizações revelam que essas avaliações têm levado escolas e professores a competirem entre si para alcançarem os níveis exigidos, reproduzindo uma ideologia dos órgãos públicos que, além de mascarar o que é, de fato, um ensino de qualidade, desconsidera as realidades das populações camponesas, aprofundando desigualdades em vez de combatê-las.

### **Palavras-chave**

Escola pública. Função social. Estado do Espírito Santo.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; com período sanduíche na *Universität Viadrina*, Alemanha; coordenadora da área de Ciências Humanas na Secretaria Municipal de Educação do Município de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, Brasil; participante do Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias (UFES/CNPq). E-mail: edikoeler@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; supervisora escolar na Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, Brasil; participante do Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias (UFES/CNPq). E-mail: juberhelena@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; secretária executiva na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; participante do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES/CNPq). E-mail: josileia.oliveira@ufes.br.

<sup>4</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; coordenador pedagógico na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, Brasil; participante do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES/CNPq). E-mail: raineirj@gmail.com.

## **Popular Education and Countryside Education: a reflection on external evaluations from the perspective of Pierre Bourdieu's social reproduction**

Edineia Koeler<sup>5</sup>, Juber Helena Baldotto Delboni<sup>6</sup>, Josiléia Curty de Oliveira<sup>7</sup>, Rainei Rodrigues Jadejiski<sup>8</sup>

### **Abstract**

This text discusses Popular Education, Countryside Education, and external assessments of the Brazilian school system, which assess student performance based on standardized tests developed by individuals outside the school. The study is based on Bourdieu's (1989; 1998; 2013) theory of social reproduction, which has as its central thesis the relationship between cultural capital and the habitus of students and their families with academic performance and success; on Freire (2023) and Caldart (2004, 2020), to discuss the reaffirmation of the struggle for education in an unequal society based on political, pedagogical, and social thinking. This is a theoretical reflection that starts from the analysis of the results of the tests of the Espírito Santo Basic Education Assessment Program, carried out in the state of Espírito Santo in 2023, to problematize how external assessments can be put at the service of the State, reproducing social differences. The theories reveal that these assessments have led schools and teachers to compete to achieve the required levels, reproducing an ideology of public bodies that, in addition to masking what is, in fact, quality education, disregards the realities of rural populations, deepening inequalities, instead of combating them.

### **Keywords**

Public school. Social function. State of Espírito Santo.

---

<sup>5</sup> PhD in Education from the Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; with a sandwich period at Universität Viadrina, Germany; coordinator of the Human Sciences area at the Municipal Department of Education of the Municipality of Santa Maria de Jetibá, State of Espírito Santo, Brazil; participant of the Images, Technologies and Childhood Research Group (UFES/CNPq). E-mail: edikoeler@hotmail.com.

<sup>6</sup> PhD in Education from the Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; school supervisor at Santa Maria de Jetibá City Hall, State of Espírito Santo, Brazil; participant of the Images, Technologies and Childhood Research Group (UFES/CNPq). E-mail: juberhelena@hotmail.com.

<sup>7</sup> PhD in Education from the Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; executive secretary at the Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; participant of the Cultures, Partnerships and Rural Education Research Group (UFES/CNPq). E-mail: josileia.oliveira@ufes.br.

<sup>8</sup> PhD in Education from the Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; pedagogical coordinator at the State Department of Education of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; participant of the Cultures, Partnerships and Countryside Education Research Group (UFES/CNPq). E-mail: raineirj@gmail.com.

## Introdução

O direito à educação é uma bandeira de luta erguida como forma de valorização da igualdade em uma sociedade excludente e com muitas diferenças sociais. A realidade que acomete as escolas brasileiras está marcada pelos altos índices de reprovação, abandono escolar e falta de engajamento dos estudantes, bem como pela carência de recursos e infraestrutura adequada, principalmente das escolas do campo.

O Brasil enfrenta vários obstáculos para oferecer uma educação de qualidade, entretanto, nunca se investiu tanto em facilidade de acesso e avaliações de rendimento escolar, para atender aos organismos internacionais e, conseqüentemente, ao sistema capitalista. A cultura hegemônica no sistema educacional considerado tradicional choca-se com a cultura popular, aplicando um modelo escolar de imposição cultural, “a cultura de ‘massas’” (Brandão; Fagundes, 2016, p. 89).

As políticas educacionais brasileiras têm dado extrema importância às avaliações externas nos últimos anos, o que sinaliza uma preocupação mais centrada nos resultados do que no processo educacional. Esse fato traz impactos no que concerne à organização escolar, principalmente na elaboração, implementação e aplicação do currículo, bem como em todo o planejamento educacional, que é redirecionado para atender as exigências prescritas para obter êxito nessas avaliações.

A ênfase nas avaliações externas é resultado de uma tendência internacional que, no Brasil, teve início na década de 1990 com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Fortemente influenciadas pelos Estados Unidos e por países da Europa, as avaliações externas foram se aprofundando ao utilizar como parâmetro o mercado com foco no controle de qualidade. Tal prerrogativa tem amparo no artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual compete a União “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”, além de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996).

Assim, nota-se que as avaliações externas se inserem numa ideologia de caráter neoliberal, que tem balizado os princípios e valores da educação em todos os níveis e categorias, substituindo progressivamente a formação crítica pela tendência tecnicista, o que leva a uma verificação de resultados por meio de avaliações padronizadas que desconsideram as diferenças culturais, econômicas e regionais das escolas públicas. Dessa forma, ao mesmo tempo em que

o Estado assume cada vez mais o controle, também se exime de prover as condições necessárias para a qualidade educacional, delegando aos professores e às escolas a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional. Quando há investimento, este ocorre no sentido de padronizar e divulgar ações de modo a dar publicidade às secretarias de educação. Isso pode ser observado pela excessiva cobrança das Superintendências Regionais de Educação (SRE), por publicações nas redes sociais e pela divulgação de dados referentes aos exames nacionais.

Nessa perspectiva, ao se tornar alvo de intensas avaliações externas, a escola é motivada à competitividade, à individualização do trabalho docente e ao fortalecimento dos mecanismos que asseguram a “reprodução social”, pois, nesse tipo de avaliação, as escolas públicas e privadas são equiparadas. No sentido de compreender e provocar algumas reflexões sobre o sistema educacional, este artigo analisa as avaliações externas como mecanismos de reprodução social na perspectiva do sociólogo Pierre Bourdieu, de modo a discutir a reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual, a partir de um pensamento político, pedagógico e social acerca da Educação Popular e da Educação do Campo.

### **Educação Popular e Educação do Campo: a função social das escolas**

Na realidade de educação brasileira, a cultura escolar se aproxima da cultura de elite, desfavorecendo, assim, crianças e jovens de classe populares. Ao longo da história da educação, o sistema escolar foi usado como instrumento de reprodução social de uma elite dominante, por meio de saberes denominados por Bourdieu (1998) como capital cultural.

A partir dos anos de 1960, despontaram-se novos projetos de ação social com e para as classes sociais no Brasil e na América Latina, por meio da cultura e da educação. A proposta de uma nova cultura popular emergiu como um trabalho político pedagógico “que parte da cultura e se realiza por meio da cultura” (Brandão; Fagundes, 2016, p. 95). Essa nova concepção pedagógica, junto com projetos sociais, constituíram a Educação Popular, e contribuíram para a criação dos “primeiros *movimentos de cultura popular* em algumas regiões do Brasil” (Brandão; Fagundes, 2016, p. 95, grifo dos autores).

Alguns movimentos, como as Ligas Camponesas, nos anos 1960, e a criação do Movimento de Educação de Base (MEB) pela Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o apoio do Governo Federal, em 1961 (Brandão; Fagundes, 2016), bem como o método de Paulo Freire (2023), marcaram a relação entre os movimentos sociais e a educação no país. Segundo Gohn (2011, p. 336), esses “movimentos

realizam diagnósticos sobre a realidade social”, constroem propostas e atuam em redes, na construção de “ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social”.

Segundo Brandão e Fagundes (2016, p. 95, grifos dos autores),

*Os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, o ser humano se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas. Assim, a própria sociedade, em que o homem e a mulher se convertem em um ser humano, é parte da/s cultura/s, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra. Também a consciência do homem e da mulher - como aquilo que permite a eles não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo, e que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age - é uma construção social, que constitui e realiza o trabalho humano de agir sobre o mundo, enquanto age significativamente sobre si mesmo.*

A experiência dos movimentos sociais tem papel fundamental na luta pela transformação da sociedade. A resistência desses movimentos contribui para que homens e mulheres sejam reconhecidos como parte de uma cultura da qual são agentes na construção social, influenciando suas próprias vidas por meio de suas ações no mundo. Segundo Freire (2023, p. 72), “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor”.

No contexto brasileiro, de acordo com Brandão e Fagundes (2016, p. 92), as expressões “cultura popular, educação popular e educação de base eram colocadas como bem cultural de acesso a todo povo” necessitavam/necessitam do reconhecimento de afirmação nas discussões como possibilidade de romper com o predomínio da cultura elitista. Segundo os autores, “o sentido de cultura popular não é um meio político de preparação das massas para conquistar o poder, mas um profundo sentido dialético entre cultura popular e libertação humana” (Brandão; Fagundes, 2016, p. 93). Entretanto, a luta ligada à cultura popular busca romper com a relação de oprimidos-opressores (Freire, 2023), seja de outros países ao Brasil, ou mesmo nas relações internas, que se manifesta no plano político, econômico e cultural. Nesse sentido, Meszáros (2005, p. 76) afirma que,

a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo educação no seu sentido amplo. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso.

Assim, o projeto de educação pautado nos Movimentos Sociais do Campo propõe uma política de transformação social a favor do direito constitucional, que visa a formação dos trabalhadores e trabalhadoras camponesas, além da valorização do espaço, tempo e modelo de currículo, voltado para o fortalecimento da identidade e mobilização das atividades camponesas, bem como para a afirmação do campo como espaço de trabalho e vida (Caldart, 2009).

Nessa concepção de educação popular, desenvolvida e efetivada na/pela perspectiva dos sujeitos do campo, fortaleceu-se um projeto educacional que represente os interesses da classe trabalhadora do campo, pautado em um modo de produção e modelo de desenvolvimento que se contrapõe ao sistema capitalista. Sobre a concepção da Educação do Campo, Caldart (2004) ressalta que

não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola, e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo (Caldart, 2004, p. 23).

A Educação do Campo surgiu com as lutas coletivas dos sujeitos do campo como uma construção político-pedagógica que reafirma as lutas e a função social das escolas nos territórios camponeses, com o objetivo de garantir as escolas nessas comunidades (Caldart, 2020), e um ensino que assegure uma matriz curricular voltada para a realidade dos estudantes.

Segundo Caldart (2004, p. 25), a socialização ou a vivência das relações sociais é

uma tarefa historicamente atribuída à escola: a socialização das novas gerações. Só que esta socialização geralmente foi vista como adaptação das pessoas ao formato da sociedade existente; educar para diminuir ao máximo o número dos chamados "desajustados" e que insistem em querer mudar o mundo.

Nesse sentido, Caldart (2020) alerta que é preciso pensar a função social da escola em uma sociedade de classes e no movimento contraditório de seu papel na conservação e na transformação dos sistemas sociais. Segundo ela, existem diferentes lutas pela restauração da humanidade e vários processos de reconstrução social e ecológica em curso, construídos nas contradições e em ambientes cada vez mais conflituosos e tensos.

A imposição da padronização curricular a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), legitimada por um currículo urbanocêntrico, com rotinas pedagógicas prontas para serem aplicadas pelos/as professores/as em salas de aula, com a finalidade de preparação para as avaliações externas, distancia-se da função social das escolas do campo. Dito isso, destaca-se a importância e o alcance da função social da Educação do Campo como política educacional na afirmação da identidade e valorização do modo de vida camponês, e, conseqüentemente, revalorização do campo. Porém, a atual conjuntura de política educacional brasileira tem colocado em risco não somente as conquistas dos povos camponeses, mas a própria democracia brasileira.

### **Avaliações externas e escola pública: considerações teóricas**

Há de se considerar que a escola pública, além de ser laica, gratuita e obrigatória, traduz-se em um importante elemento no processo de construção dos Estados-nação (Nóvoa, 2019). Ela é a reprodução do modelo burguês de educação como investimento social necessário para a manutenção da organização social, a fim de preservar os interesses de organização de classes e movimentar a máquina capitalista (Caffagni, 2024).

O modelo de escola, em todo o mundo, se materializa há mais de 150 anos, a partir de uma formação histórica que envolve uma análise política e organizacional. A política refere-se à responsabilidade assumida pelo Estado para garantir educação, impondo uma escolaridade obrigatória e uma identidade cívica e nacional; a organizacional se refere à configuração que a escola se mantém até hoje, com um prédio, salas de aula com alunos enfileirados, virados para um ponto central, turmas relativamente homogêneas, por idade e com base em avaliações regularmente feitas pelo professor, com um currículo a ser trabalhado e aulas de uma hora (Nóvoa, 2019).

A realidade da escola pública brasileira é marcada por vários problemas, tais como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos didáticos e tecnológicos, a desvalorização dos profissionais da educação e a desigualdade no acesso à educação de

qualidade. Segundo Nóvoa (2019), os professores são figuras centrais e os responsáveis tanto pelo currículo escolar quanto pela disciplina dos estudantes. Sem contar nas várias exigências que o sistema educacional tem imposto por meio de legislações voltadas para um currículo único e padronizado, a partir de competências e habilidades, que responsabiliza os professores pelo insucesso dos estudantes e levam as escolas para uma corrida por resultados.

De modo geral, Paro (2000) caracteriza a escola pública como um espaço marcado pela desmotivação dos professores devido aos baixos salários, a falta de condições de trabalho, o desrespeito e indisciplina dos alunos, o desprestígio e despreparo de professores que, por vezes, atuam em uma disciplina tendo formação para outra, além de pressões externas que não contribuem significativamente para o aprendizado. Enfim, uma realidade escolar degradada pela negligência do poder público.

Nesse contexto, as escolas, progressivamente, vêm sofrendo uma intervenção cada vez maior de políticas que cobram resultados e produtividade, equiparando a educação a um bem mercadológico, cuja aquisição estaria ligada a méritos individuais de competências e habilidades e as avaliações externas têm sido um dos principais instrumentos utilizados pelo poder público para cumprir tal objetivo.

Na análise das propostas oficiais sobre educação, as avaliações estão sempre vinculadas à qualidade no ensino, um meio pelo qual se possibilita o planejamento educacional e se verifica a eficácia das políticas públicas para a educação (Brasil, 2001). De acordo com Luckesi (2014), até o início dos anos 90 o educando era o principal responsável pelo fracasso escolar, no entanto, à medida que as pesquisas em educação foram avançando, observou-se que havia outros fatores que influenciavam nessa questão, principalmente o sistema de ensino, e, a partir desses indícios, surgiram propostas de avaliação para além da sala de aula, resultando na prática de avaliações institucionais e em larga escala.

O que difere a avaliação externa da interna é que, na interna, o professor avalia o aluno tomando como referência o que trabalhou em sala de aula, suas metas de ensino e de aprendizagem para a turma e para cada aluno. Nesse caso, existe uma relação de proximidade em que o professor, na maioria das vezes, conhece a proveniência social do aluno, bem como, parcialmente, o histórico familiar, e a habilidade com que realiza as atividades dele. Ainda, há fatores provenientes de condições psicológicas que podem interferir nos resultados obtidos, devido a relações interpessoais, podendo vir a divergir dos índices das avaliações externas que, por sua vez, desconsideram as condições envolvidas.

Pode contribuir, ainda, na divergência de resultados, a diversidade de métodos avaliativos empregados pelos professores regentes. Estes normalmente são orientados a utilizar instrumentos variados, tais como trabalhos em grupo, produções textuais, produção de trabalhos manuais – como maquetes, por exemplo –, dentre outros, para avaliar a aprendizagem dos alunos. Diferentemente, as avaliações externas utilizam como instrumento exclusivo de medição do conteúdo aprendido e a prova objetiva única para todas as escolas, desconsiderando as especificidades locais e indo à contramão dos pressupostos da Educação do Campo na perspectiva de uma Educação Popular.

Oficialmente, as avaliações externas, também conhecidas como avaliações em larga escala, foram vistas como uma possibilidade a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional. Elas são tidas como os principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares, considera-se que possuem como objetivo assegurar a qualidade da Educação e fortalecer esse direito a todos os estudantes, além dos resultados obtidos mostrarem a realidade do ensino, e os dados do desempenho educacional das instituições escolares trazerem subsídios para a tomada de decisões quanto a melhorias no sistema de ensino.

A primeira iniciativa brasileira de avaliação em larga escala foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que se desenvolveu a partir de 1990 e foi aplicado inicialmente em 1995. Na atualidade, os Estados têm procurado desenvolver seus próprios sistemas de avaliação, estabelecendo metas e diretrizes específicas às suas realidades, como é o caso do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), no estado do Espírito Santo.

O crescimento e expansão dos sistemas educacionais tem recebido atenção e vem sendo complementada, ou mesmo substituída, pela preocupação com a qualidade do processo educativo e controle de resultados. No Brasil, tem-se intensificado a responsabilização do Estado, a partir das avaliações do *Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) – “e da pressão do mundo globalizado por mais escolaridade, pela qualidade e equidade na educação” (Bregensk, 2016, p. 18).

Reiteramos que as avaliações externas, como o próprio nome diz, são elaboradas por sujeitos externos à escola, ou seja, não levam em consideração as especificidades locais, regionais, culturais, econômicas e nem sociais dos sujeitos que compõem as instituições escolares. São avaliações padronizadas, baseadas em testes de proficiências e, atualmente, se constituem em um dos principais instrumentos utilizados pelo governo para a implantação e

elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino, o que leva as escolas e os docentes a modificarem suas ações e o seu método de trabalho. Sendo assim, há que se questionar se as avaliações externas têm possibilitado a tão alegada melhoria na qualidade do ensino e também os efeitos delas na formação dos sujeitos, tal como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996).

Analisando os usos dos resultados dos sistemas de avaliação de cinco estados brasileiros, Souza e Oliveira (2010) apontam que, nos casos estudados, o controle da qualidade de ensino, mesmo com medidas de incentivo como a premiação e a gratificação, tendem a não se concretizar, seja por meio da gestão, da racionalização de recursos, seja por meio de políticas específicas com base nos resultados da avaliação, concluindo que “a relação entre avaliação e melhoria da qualidade do ensino não constitui ainda uma realidade” (Souza; Oliveira, 2010, p. 817).

Nessas provas, tanto quanto avaliar o que foi aprendido, focaliza-se o que foi ensinado. A segunda questão pode ser entendida como referente ao cumprimento do currículo. Nesse caso, os professores e as escolas se tornam o alvo da avaliação. Quando os dados obtidos são tratados como responsabilidade única destes, podem ser transformadas em uma perigosa arma de opressão a ser usada por um sistema que visa obter índices favoráveis. Mas favoráveis a quem?

Por outro lado, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1379) consideram que as críticas sobre as avaliações de larga escala “incidem sobre questões relativas ao uso inadequado de seus resultados”. Os autores denunciam que o desconhecimento das respostas de professores e escolas a partir de indicadores ancorados nessas avaliações pode ter um sentido diferente do pretendido, podendo instigar procedimentos perversos, tais como a exclusão das populações que, se supõe, possuem resultados mais baixos, estimulando alunos à ausência nos dias de aplicação das provas.

Rosistolato, Prado e Martins (2018), por sua vez, analisando as interpretações de políticas nacionais nos municípios, percebem que tanto gestores quanto sindicalistas criticam as avaliações, afirmando que elas não respeitam a realidade em que as escolas estão inseridas e, por isso, não representam a escola. Segundo os autores, esses argumentos contrários à padronização das avaliações mostram uma lógica desumana porque fazem com que os alunos mais pobres sejam culpabilizados por terem aprendido menos.

De modo geral, há consenso entre os autores em afirmar que as avaliações em larga escala não podem ser tomadas como retrato das escolas e dos sistemas de ensino. Isso porque

as realidades no Brasil são muito diversas e cruelmente determinadas pelas condições socioculturais nas quais as escolas estão inseridas, o que compromete, inclusive, a eficácia das avaliações em larga escola.

### **Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes)**

No estado do Espírito Santo, desde 2009, a Secretaria de Estado da Educação (Sedu) realiza, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), a avaliação dos estudantes das redes de ensino capixaba. A parceria com a instituição mineira tem como objeto a operacionalização das avaliações conhecidas como Paebes.

Em tese, trata-se de uma ferramenta de avaliação educacional cujo objetivo é diagnosticar o desempenho dos alunos e subsidiar as políticas públicas do estado na melhoria do processo das aprendizagens desses alunos das redes públicas de ensino (estadual e municipal) e escolas particulares participantes. No estado do Espírito Santo, o Paebes constitui-se, atualmente, no mais amplo instrumento de medição externa.

No início da instituição do Paebes, eram avaliados os alunos dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental pelo Paebes Alfa nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Orientada por concepções sobre alfabetização, avalia-se a apropriação do sistema de escrita da língua portuguesa pelos alunos das séries iniciais de escolarização. A expectativa é de que o processo de alfabetização ocorra no período de escolarização denominado como “ciclo de alfabetização”, correspondente aos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nesse período, a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) é que, até os oito anos de idade, todas as crianças saibam ler e escrever. Em tese, a avaliação proposta pelo Paebes Alfa permite acompanhar, monitorar e avaliar o processo de alfabetização e a consolidação de habilidades de leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental, possibilitando, também, o (re)planejamento de intervenções quando e onde se fizerem necessárias. Já os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, além das avaliações nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, desde 2012 são avaliados, também, em História, Geografia e Ciências. O 3º ano do Ensino Médio, desde 2013, passou a realizar testes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Uma vez com posse dos resultados obtidos pelos estudantes, esse é divulgado e discutido em efeito cascata. Realizam-se reuniões entre a Secretaria de Educação do estado do

Espírito Santo e as onze superintendências regionais, que por sua vez convocam os diretores/as escolares, que retornam para as escolas com as devidas deliberações a respeito de intervenções a serem realizadas. Na escola, ainda que ocorra o debate, na maioria das vezes os professores acatam as deliberações e buscam melhorar os índices. Isso majoritariamente significa substituir práticas de educação por práticas de ensino. Ou seja, a escola atende aos interesses do governo, que busca melhorar os índices das avaliações externas a qualquer custo.

No entanto, as avaliações externas inserem-se no contexto educacional imperativamente, aniquilando qualquer possibilidade de educação dialógica (Freire, 1980). Quando os resultados obtidos pelos estudantes não se encontram com as expectativas das secretarias, ocorrem cobranças aos professores de maneira que estes são forçados a reproduzir um currículo, cuja finalidade única é a obtenção de resultados na contramão do que enuncia a LDB, que é a promoção do ser humano.

Nesse sentido, Bourdieu (2013) traz contribuições importantes que nos ajudam a compreender em que contextos a escola se torna reprodutora mecânica da ordem social vigente. A partir do momento em que se padroniza uma ferramenta avaliativa, empregando o mesmo teste em escolas públicas e privadas, localizadas em contexto urbano ou rural, desconsiderando todas as diferenças, não pode haver expectativa de justiça social.

### **Reprodução social na perspectiva de Bourdieu**

Até meados do século 20, havia o predomínio de uma visão otimista, de cunho funcionalista, em que a educação era vista como mecanismo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios, tendo assim o papel de construção de uma nova sociedade justa, moderna e democrática (Nogueira; Nogueira, 2009). Supunha-se que, por meio da escola pública e gratuita, seria resolvido o problema das diferenças sociais, e que, pelo acesso à educação, haveria igualdade de oportunidades entre os cidadãos, pois, pelos méritos individuais, todos teriam as mesmas oportunidades de galgar a carreira acadêmica e ocupar posições superiores na hierarquia social.

Nos anos 1960, houve um abalo dessa concepção de escola e um dos fatores que contribuiu para isso foi a divulgação, a partir do final dos anos 1950, de uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, estadunidense e francês (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman - EUA, Estudos do INED - França). Essas pesquisas mostraram, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares, tornando

imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia simplesmente dos dons individuais, mas da origem social dos alunos, a classe, etnia, sexo, local de moradia, dentre outros aspectos de ordem social.

Outro fator que contribuiu para o abalo da concepção funcionalista da escola, segundo Nogueira e Nogueira (2009), está relacionado aos efeitos da massificação do ensino. A conclusão da escolaridade pela primeira geração beneficiada pela expansão do ensino na França não garantiu o retorno econômico esperado, gerando frustração das expectativas de mobilidade social pela escola.

Nos anos 1960, surge uma nova forma de interpretar a educação, a partir do pensamento de Bourdieu (1930-2002). O sociólogo francês influenciou fortemente a maneira de analisar os sistemas educacionais, chamando a atenção para a sua não neutralidade. Concluiu, em seus estudos, acerca do funcionamento do sistema educacional francês, e a maneira como a escola reproduz e reforça as desigualdades sociais. O livro *A reprodução* (2013), em parceria com Jean Claude Passeron traz os resultados desses estudos, contribuindo, consideravelmente, para a análise da violência simbólica exercida pelo sistema educacional.

As bases de sua teoria estão na relação entre desempenho escolar e origem social, elementos que negam o paradigma funcionalista, em que se via igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, Bourdieu passa a ver a reprodução e a legitimação das desigualdades. Para construir sua teoria, criou uma série de conceitos, como o de *habitus*, campo e capital cultural, com os quais dialogamos neste artigo.

Para Bourdieu, cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivencia uma série de características e experiências que estruturam sua subjetividade. A essa matriz de percepções e apreciações que acompanham o indivíduo e orientam suas ações, ele denominou de *habitus*, que se refere à incorporação de uma determinada estrutura social pelos indivíduos, tendo influências no seu modo de pensar, sentir e agir. As práticas sociais, assim, não são autônomas, mas propriedades típicas da posição social de quem as produz. Dessa forma, ao agir, o indivíduo estaria reproduzindo as propriedades de seu grupo social e a própria estrutura do grupo na qual foi formado. Age como membro de uma classe social, objetivando sua perpetuação, exercendo poder, dominação econômica e simbólica, mesmo que de forma inconsciente. As marcas e símbolos que distinguem uma determinada classe social, e que as definem na hierarquia social, como as crenças, os gostos e as preferências são refletidas e atualizadas nas ações dos sujeitos, recriando as desigualdades de modo indireto, escamoteando as hierarquias.

O conceito de campo complementa o de *habitus* pois, para Bourdieu, a sociedade é um conjunto multidimensional, um conjunto de campos relativamente autônomos: campo jurídico, artístico, educacional, religioso, político, linguístico *etc.* Ao dimensionar a noção de campo, Bourdieu considera que as relações que se estabelecem na sociedade não são autônomas, mas compreendidas dentro de um campo, ou seja, um espaço de relações em que ocorrem lutas pelo poder simbólico. As posições dos agentes sociais dentro de um campo são estruturadas conforme o capital simbólico que cada agente acumula ao longo de suas trajetórias sociais. Na compreensão do autor, o processo de produção e propagação de bens simbólicos depende tanto do *habitus* adquirido pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias, como das posições sociais que eles ocupam na estrutura de um determinado campo.

Segundo Bourdieu (1989), dentro de um campo ocorre a dominação de uma das partes sobre outras por meio da violência simbólica, um poder que impõe significações e as impõe como legítimas. É por meio da violência simbólica que, muitas vezes, os produtores de bens simbólicos exercem dominação sobre os que se encontram na condição de consumidores desses bens. Nessa relação, encontra-se outro conceito fundamental em Bourdieu, o de capital cultural, que se refere aos dispositivos técnicos e simbólicos adquiridos pelo sujeito no meio social.

Como mencionado, segundo Bourdieu, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um conjunto de percepções e apreciações transmitido aos indivíduos na forma de *habitus*. Assim, cada pessoa passa a ser caracterizada com uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui componentes objetivos, como o capital econômico, que inclui os bens e serviços a que ele tem acesso; o capital social, que compreende os relacionamentos sociais influentes mantidos pela família; e o capital cultural, que compreenderia, basicamente, os títulos escolares.

O capital cultural abrange o conjunto de diplomas, nível de conhecimento geral, experiência com teatro, literatura e arte, idiomas e boas maneiras. Segundo Bourdieu, os estudantes de classe média ou da alta burguesia, pela proximidade com a cultura erudita, e com as práticas culturais e linguísticas proporcionadas pelo meio familiar, teriam maior probabilidade de sucesso escolar, pois o capital cultural funcionaria como elo entre o mundo familiar e a cultura escolar.

Desse modo, a educação escolar, para as crianças de origem cultural favorecida, seria apenas uma continuidade da educação familiar, enquanto que, para as crianças de meios culturais desfavorecidos, significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador. Para Bourdieu (1998, p. 42)

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

E a escola, aparentemente neutra, trataria a todos da mesma forma, com os mesmos conteúdos, ofereceria a todos a mesma forma de ensinar e de avaliar, e, conseqüentemente, as mesmas oportunidades. Contudo, na concepção de Bourdieu, não há igualdade de oportunidades, uma vez que nem todos estão com as mesmas condições de atender as exigências da escola. Ao privilegiar a cultura das classes dominantes, expressa no currículo a partir das relações pedagógicas, práticas linguísticas e avaliação, a escola revela a violência simbólica sobre os alunos das classes populares.

A análise de Bourdieu sobre o sistema de ensino francês pode auxiliar-nos na compreensão da realidade desigual presente no sistema de ensino brasileiro, cuja característica principal é a eliminação dos pobres “segregados” em escolas públicas de pouca ou nenhuma estrutura, cujo ensino limita-se ao básico, diferente das escolas privadas, pensadas para atender as classes privilegiadas. Constatam-se uma dualidade no sistema escolar, em que a condição social determina a área de formação profissional, reproduzindo o sistema hierárquico vigente. Portanto, há um conjunto de questões que orientam o pensamento da classe dominante determinando as profissões e interesses intelectuais.

Essa questão nos remete às populações camponesas, que conforme Merler, Foerste e Schutz-Foerste (2013), são submetidas a um projeto educacional hegemônico que desconsidera especificidades culturais, sociais e produção de saberes dos sujeitos do campo. Nesse sentido, a escola não apenas consagra a distinção das classes cultivadas, como transmite a cultura que as separa, conforme apontam os resultados das avaliações externas no estado do Espírito Santo.

Os resultados apresentados pelas escolas públicas do estado do Espírito Santo no Paebs dos últimos três anos evidenciam que há alunos que não dominam os padrões de proficiência estabelecidos nos testes aplicados, o que traz indícios de que eles não possuem o capital cultural suficiente para alcançar êxito nas avaliações externas. Na busca por alcançar melhores resultados, as escolas têm se preocupado muito mais em “treinar” os alunos para os testes do que buscar a superação das dificuldades apresentadas por eles. Nesse contexto, os professores deslocam a atenção do processo de formação dos alunos e passam a reproduzir deliberações dos órgãos gestores, geralmente em forma de atividades padronizadas.

Os resultados do Paebes são apresentados sob a forma de padrões de desempenho definidos a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da escala de proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas. Esses cortes dão origem a quatro padrões de desempenho, apresentando o perfil dos alunos nos níveis: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado.

No site do Caed (2024), podemos ler:

Para uma escola ser considerada eficaz, ela deve proporcionar padrões de aprendizagem adequados a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, familiares e sociais. Se apenas um grupo de estudantes consegue aprender com suficiente qualidade o que é ensinado, aumentam as desigualdades educacionais e, como consequência, elevam-se os indicadores de repetência, evasão e abandono escolar.

O Quadro 1, a título de exemplo, mostra a escala numérica adotada para análise dos resultados do Paebes em Língua Portuguesa:

**Quadro 1** - Escala numérica do Paebes (em pontos)

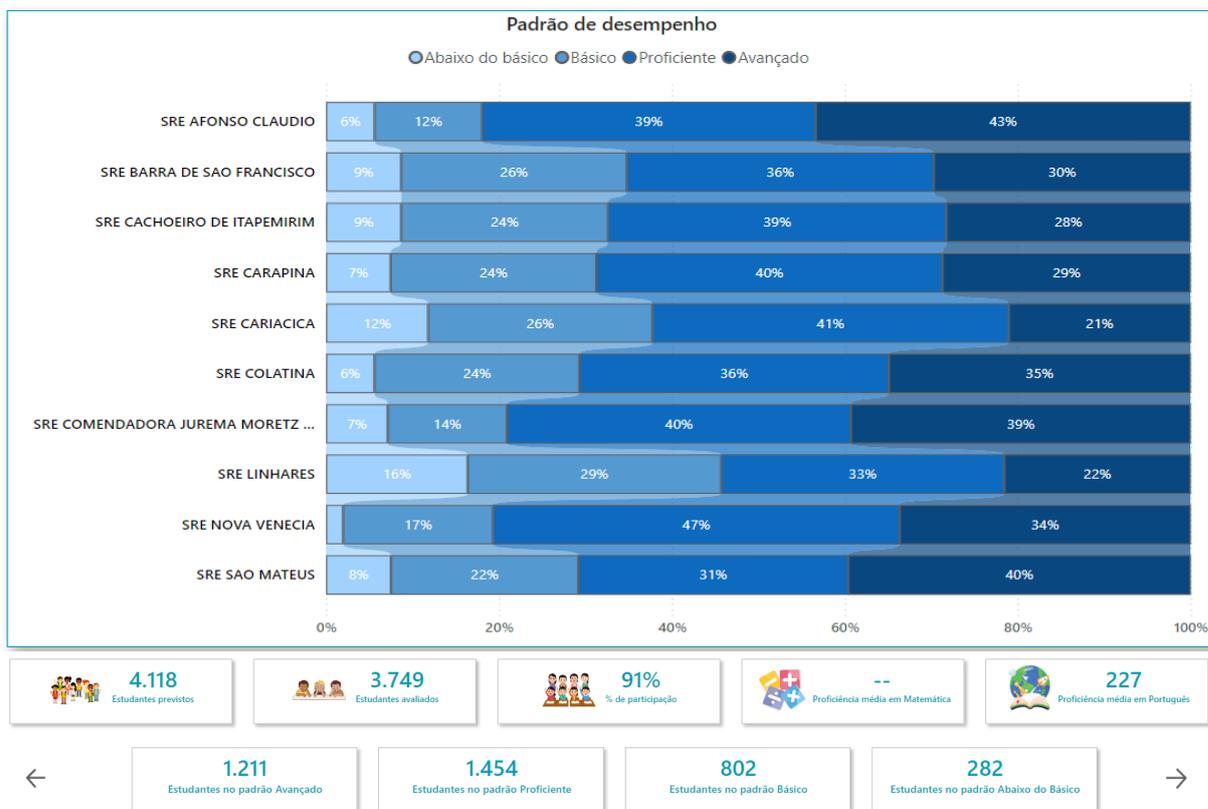
Etapa de escolaridade	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	PROFICIENTE	AVANÇADO
5º Ano do EF	Até 150	151 a 200	201 a 250	251 ou mais
9º Ano do EF	Até 200	201 a 275	276 a 325	326 ou mais
3º Série do EM	Até 250	251 a 300	301 a 350	351 ou mais

Fonte: Caed (2024). Organizado pelos autores.

As figuras a seguir trazem dados de desempenho dos estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa. Essas figuras representam o desempenho de escolas distribuídas pelas SRE, somando os resultados de todas as escolas, sem distinguir entre aquelas localizadas no campo e as situadas nos centros urbanos. Essa prática, ao considerar apenas a média geral, desconsidera as realidades específicas de cada contexto educacional. Internamente, ao se confrontar com os resultados, espera-se que os alunos alcancem os mesmos níveis de desempenho, ainda que as escolas do campo e da cidade não disponham dos mesmos recursos pedagógicos, tecnológicos e estruturais.

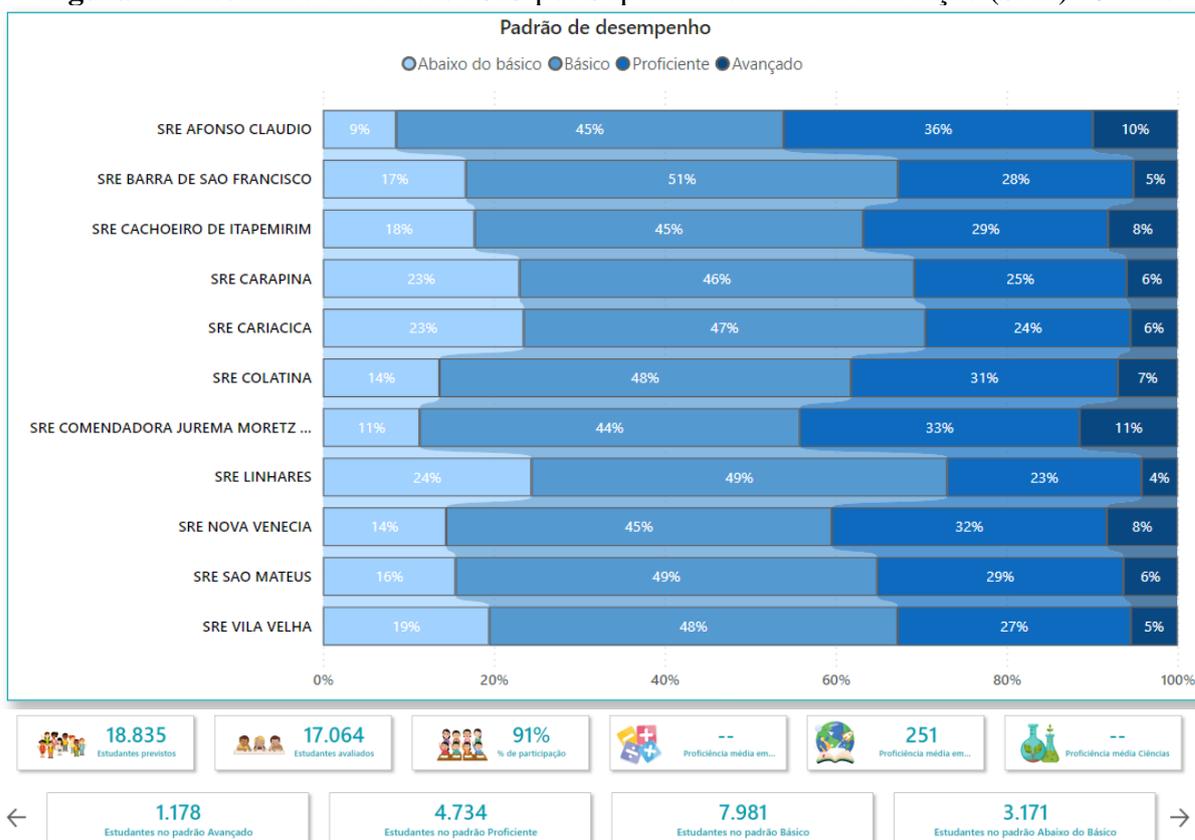
Essa uniformidade de expectativas pode ser criticada à luz de autores que discutem a Educação do Campo. Segundo Caldart (2004), “a lógica das políticas educacionais impõe à educação do campo um modelo urbano que não considera as especificidades, as condições e as culturas dos povos que vivem no meio rural”. Essa crítica revela a profunda desigualdade que se perpetua quando a avaliação de desempenho ignora as diferenças estruturais entre as escolas urbanas e rurais.

**Figura 1 – Resultado do Paebes 2023 por Superintendência de Educação (SRE) - 5º ano**



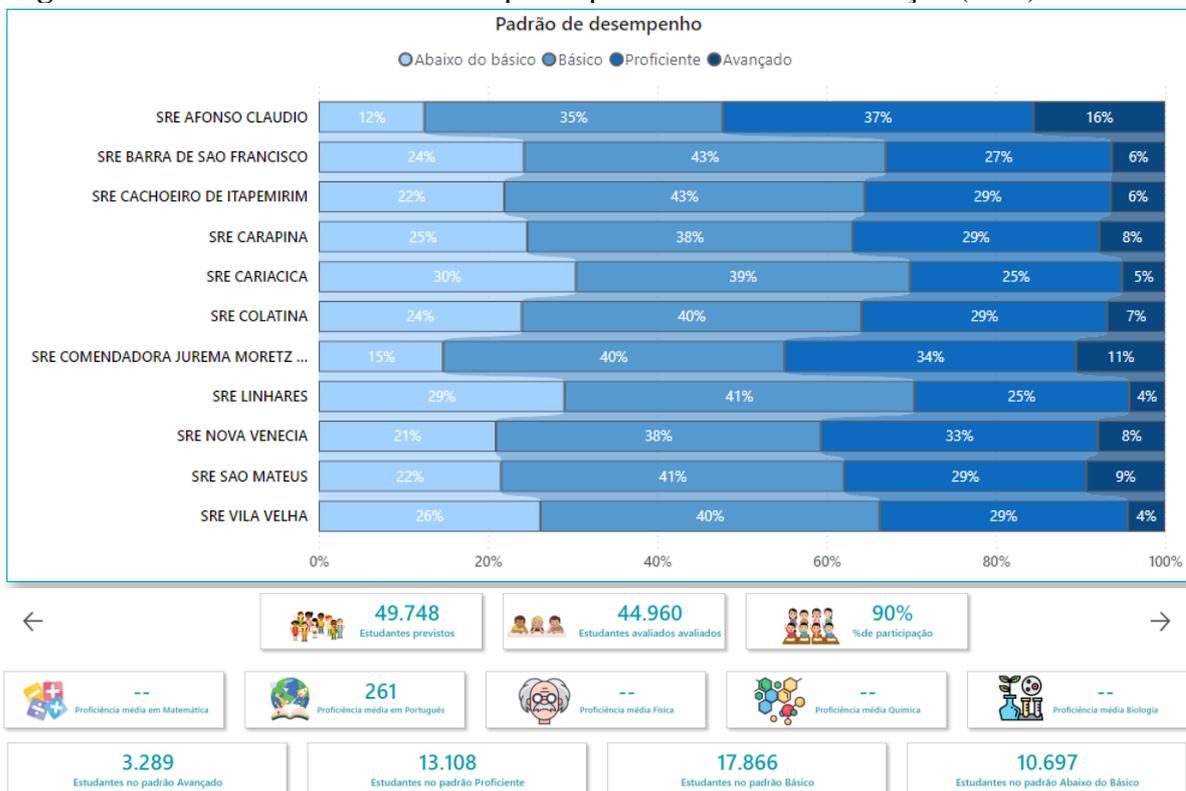
Fonte: Sedu (2024) – App Power BI.

**Figura 2 – Resultado do Paebes 2023 por Superintendência de Educação (SRE) - 9º ano**



Fonte: Sedu (2024) – App Power BI.

**Figura 3 – Resultado do Paebes 2023 por Superintendência de Educação (SRE) – 3º ano EM**



Fonte: Sedu (2024) – App Power BI.

Observa-se, no ano avaliado, que apenas no 5º ano a maioria dos alunos alcançou os níveis proficiente e avançado, isto é, o padrão de desempenho considerado dentro das expectativas da rede. No 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, a maioria dos estudantes encontra-se nos níveis básico e abaixo do básico, aquém do esperado para essas etapas. Nota-se que os dados mostram certa estabilidade, não apresentando avanço esperado, denunciando que as avaliações externas não estão representando a tão pretendida melhoria do ensino, argumento que justifica os investimentos em avaliações dessa natureza.

Os resultados obtidos indicam que, no 5º ano, em que a maioria dos estudantes já foi inserida no modelo de avaliação externa desde a alfabetização, houve um desempenho superior, com mais alunos atingindo os níveis proficiente e avançado. Isso sugere que esses alunos foram moldados por um sistema de ensino padronizado desde o início da vida escolar, adaptando-se às exigências das avaliações externas. No entanto, nas séries finais, como o 9º ano e o 3º ano do Ensino Médio, os dados indicam uma realidade diferente, em que a maioria dos alunos se encontra nos níveis básico e abaixo do básico, demonstrando a dificuldade de adaptação a esse modelo para gerações que não foram plenamente imersas nessa lógica desde o começo.

A crítica central que emerge desses dados é a padronização do ensino por meio das avaliações externas, que, ao invés de respeitar a diversidade das realidades educacionais, tenta uniformizar o processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando as especificidades locais e regionais. Tal padronização, ao focar apenas no resultado numérico, ignora aspectos importantes da formação integral dos estudantes, limitando o papel do professor e engessando práticas pedagógicas que poderiam ser mais criativas e adaptadas às realidades sociais dos alunos.

Nas séries finais, a princípio, houve resistência de professores que não aceitavam a “invasão” desse modelo avaliativo, o que é compreensível, dado que ele representou uma mudança drástica nas práticas pedagógicas. Entretanto, muitos foram gradualmente corrompidos pela política de gratificações, como o “Bônus Desempenho”, uma bonificação financeira modesta que é paga com base nos resultados obtidos pelos alunos. Esse bônus, ao invés de promover uma melhoria real no ensino, acabou por incentivar uma adaptação superficial às exigências das avaliações, com foco na obtenção de resultados imediatos, sem um compromisso verdadeiro com o aprendizado a longo prazo.

Em suma, o modelo de avaliação externa, que deveria ser uma ferramenta de diagnóstico e melhoria contínua, tem sido utilizado como um instrumento de padronização do ensino, negligenciando as necessidades reais dos alunos e docentes, e criando uma educação voltada

para resultados de curto prazo, sem atender plenamente aos objetivos de formação integral e inclusiva.

### **Considerações (in)conclusivas**

As avaliações externas ganharam força no Brasil seguindo uma tendência internacional. Oficialmente, adota-se um discurso de que essas avaliações poderiam contribuir para elevar a qualidade do ensino, especialmente o de oferta pública. No entanto, o que percebemos foi um deslocamento de investimentos financeiros para empresas terceirizadas que realizam o processo avaliativo em detrimento de investimento real na estrutura educacional.

O quadro da educação no Espírito Santo, estruturalmente, mantém-se inalterado desde a implantação das avaliações externas, em contrapartida, há exigências cada vez mais acirradas em relação à melhoria dos índices, o que coloca em risco a dignidade e os valores humanos, bem como a função social das escolas. Em outras palavras, cobra-se dos professores, que continuam mal pagos, cobra-se dos estudantes, que continuam estudando em condições precárias, com a ilusão de que há investimentos contundentes em educação.

Com os holofotes voltados para o desempenho escolar dos estudantes, dos professores e das escolas, o Estado mascara a realidade, mensurando em número resultados que, na prática, não propiciam melhoria nas condições culturais dos alunos de origem social menos favorecida. Embora sejam investigadas as condições sociais onde a escola está inserida, bem como o nível de instrução dos pais (capital cultural), o acesso a meios de comunicação, entre outros, os dados obtidos com as avaliações externas não têm se convertido em políticas públicas que resultem na melhoria do ensino e na garantia de educação com qualidade a todos os alunos.

Além disso, no estado do Espírito Santo, os resultados do Paebes têm estimulado a competitividade entre professores e escolas por meio de bonificação monetária. De modo geral, essa tática não seria negativa, não fosse o esvaziamento dos conteúdos. Isso porque, em busca de melhorar os índices e consequentemente a bonificação dela decorrente, os professores mudam o foco da formação integral e humana para um mero tecnicismo de cunho produtivista. Tal prática, que privilegia a meritocracia como se o desempenho escolar fosse resultado apenas de fatores individuais, consolida o que Bourdieu discute quando analisa a educação sob o ponto de vista da reprodução social.

Tanto a Educação Popular quanto a Educação do Campo se fortalecem a partir das relações de luta dos movimentos sociais, com o objetivo de consolidar um modelo de educação

menos opressor e mais libertador, menos capitalista e mais humano. Entretanto, precisa-se refletir sobre a função social da escola em relação à conjuntura atual das políticas educacionais, a fim de impedir que ela se constitua como reprodutora das desigualdades sociais. Ademais, é essencial que as avaliações externas que geram políticas educacionais reconheçam que o campo possui desafios próprios, como a falta de infraestrutura adequada, dificuldade de acesso a tecnologias e profissionais especializados. Avaliar os alunos sem levar em conta essas diferenças acaba por aprofundar as desigualdades, em vez de combatê-las.

## Referências

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1367-1382, dez. 2015. DOI 10.1590/S1517-9702201508144607. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhZBr6B7CpB5BjS/>. Acesso em: 1º out. 2024.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. DOI 10.1590/0104-4060.47204. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KmYHVqgFMPBfJTjXsRjFFvc/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 1º out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 1º out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação - PNE/MEC**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso em: 1º out. 2024.

BREGENSK, K. M. G. **Trabalho docente e exame nacional do Ensino Médio**: tensões e dilemas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CAED. **Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo**. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentooespiritosanto.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em: 24 set. 2024.

CAFFAGNI, C. W. A. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-18, jan./mar. 2024. DOI 10.1590/S0104-

40362024003204250. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CGxSk5mzHLNFYSFC7zrzWTn/#>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. DOI 10.1590/S1981-77462009000100003. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma educação do campo”, 2004. p. 13-52. Disponível em:  
<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CALDART, R. S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral. 9 de março 2020. Disponível em: <https://olhoscriticos.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/03/artigo-func3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011. DOI 10.1590/S1413-24782011000200005. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 25 jul. 2024.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala. **Luckesi Blogspot**. Salvador, 27 de setembro de 2014. Disponível em:  
<https://luckesi.blogspot.com/2014/09/avaliacao-da-aprendizagem-institucional.html>. Acesso em: 1º out. 2024.

MERLER, A.; FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. Educação do campo e culturas: uma discussão sobre pedagogias alternativas. *In*: JESUS, J. G.; TRARBACH, M. A. (org.). **Introdução à educação do campo**. Vitória: Ministério da Educação; Universidade Federal do Espírito Santo, 2013. p. 15-30.  
Disponível em:  
<http://www.educacaodocampo.ufes.br/sites/educacaodocampo.ufes.br/files/field/anexo/modulo%20baixa%20resolu%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 1º out. 2024.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. DOI 10.1590/2175-623684910. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1º out. 2024.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. P. P.; MARTINS, L. R. A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 112-132, jan./mar. 2018. DOI 10.1590/S0104-40362018002601074. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/gDdm4rYSLQtQJdgQ8rWxM3t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1º out. 2024.

SEDU. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. **Resultados do Paebes 2023**. 2024. App Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDRmZWExZTAzMWRiNS00MjI4LWFjOWUtNmFmNTIIMjFIZTFmIiwidCI6IjZiOTZhMTUxLWY1MWUtNDdlNi04ZTRiLkZThhYTcyNTYwNSJ9>. Acesso em: 24 set. 2024.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. DOI 10.1590/S0100-15742010000300007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HfYnBHFv4x63bWY6nkJt7H/#>. Acesso em: 24 set. 2024.