

ASPECTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Elaine de oliveira Andrade ¹Raimunda Alves Melo ²

RESUMO

Apesar de no cotidiano a avaliação ser considerada uma ação natural, no contexto escolar ela toma um significado mais complexo, havendo espaço para questionamentos e reflexões de diferentes naturezas, e por esse motivo tem-se intensificado as discussões sobre os desafios e as possibilidades da avaliação da aprendizagem. Na perspectiva da Educação do Campo, a avaliação da aprendizagem deve dialogar com seus princípios, entre eles, o compromisso com uma formação emancipadora, que valorize os diferentes saberes, que reconheça e respeite as especificidades. O objetivo desse trabalho é analisar aspectos históricos e metodológicos da avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação do Campo. Desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa em que os dados foram produzidos por meio de uma pesquisa bibliográfica e análise de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC). Os resultados apontam que, diferente do que propõe as pedagogias liberais, a Educação do Campo fundamenta suas práticas nas teorias progressistas, segundo as quais a educação escolar deve ser trabalhada como um instrumento de transformação da realidade social. Desta forma, para além de produzir dados sobre a aprendizagem dos estudantes, os processos de avaliação devem se constituir como elementos de análise da prática pedagógica desenvolvida, com vistas o desenvolvimento de intervenções que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Conclui-se, trata-se de processos avaliativos fundamentados numa perspectiva inclusiva, democrática e mediadora da aprendizagem.

Palavras-chaves: Ensino e Aprendizagem, Prática Pedagógica, Escolas do Campo.

INTRODUÇÃO

Apesar de no cotidiano, a avaliação ser considerada uma ação natural, no contexto escolar ela toma um significado mais complexo, havendo espaço para questionamentos e reflexões de diferentes naturezas. Por esse motivo, tem-se intensificado as discussões sobre os desafios e as possibilidades da avaliação da aprendizagem.

Na perspectiva da Educação do Campo, a avaliação da aprendizagem deve dialogar com seus princípios, entre eles, o compromisso com uma formação emancipadora, que valorize os diferentes saberes, que reconheça e respeite as especificidades.

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí- UFPI, elainedeoliveiram2002@ gmail.com;

2Professora orientadora: Doutora em Educação da universidade Federal do Piauí- UFPI, raimundinhamelo@ yahoo.com.br

O fato é que a avaliação da aprendizagem é uma das etapas mais complexas do processo educativo, desafiando professores, gestores e propositores de políticas públicas a pensá-la e desenvolvê-la a partir de uma perspectiva inclusiva e garantidora da aprendizagem.

Percebe-se que é necessário avançar na realização de investigações que contribuam para gerar melhores entendimentos sobre as especificidades da avaliação da aprendizagem nas escolas do campo, evidenciando distanciamentos entre o que propõe a legislação e o que se desenvolve na prática escolar.

Em âmbito das escolas do campo, as práticas metodológicas precisam respeitar as determinações do Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), segundo o qual, os sistemas de ensino deverão promover adaptações necessárias nos conteúdos curriculares, adotando metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural.

Historicamente, a avaliação surgiu como um instrumento de testagem e seleção, frequentemente utilizado para promover alunos bem-sucedidos e excluir aqueles que apresentam dificuldades. Essa perspectiva classificatória perpetua uma prática avaliativa que pode ser excludente e geradora de ansiedade entre os estudantes. Portanto, é fundamental reorientar o entendimento sobre avaliação, considerando-a como um processo diagnóstico e inclusivo, que possibilite aos alunos acompanhar suas próprias dificuldades e progressos de forma crítica e consciente.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar aspectos históricos e metodológicos da avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação do Campo.

METODOLOGIA

A produção do conhecimento científico é uma ação que envolve compromisso com a tarefa a investigar, comportando esforços em observar, refletir e analisar dados e informações sobre a realidade pesquisada (Richardson, 2012). Neste estudo, buscamos analisar aspectos históricos e metodológicos da avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação do Campo.

Desenvolvemos uma pesquisa de natureza básica, caracterizada por Richardson (2012) como uma tipologia que objetiva contribuir para o avanço do conhecimento científico. Quanto aos objetivos, realizamos uma pesquisa descritiva, cujo propósito,

segundo Triviños (1987), é produzir uma série de informações sobre o que se pretende pesquisar.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, conforme caracterização de Minayo (2007), que destaca a busca por significados, motivos e valores nas vivências dos sujeitos. A seleção de um método de pesquisa adequado é essencial para a produção de dados, razão pela qual optamos por uma pesquisa bibliográfica e análise de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC).

Para conhecer os aspectos históricos e metodológicos da avaliação, realizamos uma pesquisa bibliográfica, que possibilita o levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas (Fonseca, 2002).

A análise de documentos foi realizada com foco em materiais oficiais do MEC, com o objetivo de identificar as diretrizes e orientações que influenciam a avaliação da aprendizagem no contexto escolar. Essa análise fornece informações significativas relacionadas ao nosso objetivo de pesquisa.

A análise dos dados foi realizada com base na Técnica de Análise de Conteúdo (TAC), proposta por Bardin (2011). Os dados foram analisados em três etapas: 1) pré-análise, onde foi realizada a leitura inicial; 2) exploração do material, organizando categorias e conceitos; 3) tratamento dos resultados, que envolveu a interpretação das conclusões.

REFERENCIAL TEÓRICO

Avaliar é uma ação que todos os seres humanos praticam, sendo uma ação fundamental em todos os contextos sociais. Mesmo quando não havia escolas formais, como nas sociedades tribais, por exemplo, os jovens recebiam educação, e de modo informal eram instruídos e avaliados por pessoas mais experientes (Brandão, 2006).

No entanto, a ampliação da população e as sucessivas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais promoveram a complexidade das sociedades humanas, fazendo-se necessário estabelecer processos educacionais formais. Foi por esta razão que surgiram as escolas (Brandão, 2006). Este autor destaca que por muito tempo, a educação formal permaneceu limitada a uma pequena parcela da população, composta por membros da elite, sendo restrita aos homens.

Na Grécia, duas cidades importantes, Atenas e Esparta, se distinguiam no modo de condução da educação e da avaliação. Atenas valorizava o desenvolvimento intelectual, enquanto Esparta focava na formação militar, refletindo diferentes critérios de avaliação.

Na década de 1930, Ralph Tyler introduziu a ideia de avaliação da aprendizagem, enfatizando a definição clara de objetivos educacionais. (Luckesi, 2011, p.28). Tyler naquele período estava preocupado com a alta taxa de reprovação, o que, como frisa Luckesi (2011, p.28) “supostamente significaria que elas não tinham processado uma aprendizagem satisfatória”

Então, propôs que se pensasse e se usasse uma prática pedagógica que fosse eficiente e, para tanto, estabeleceu o "ensino por objetivos", o que significava estabelecer, com clareza e precisão, o que o educando deveria aprender, como consequência, o que o educador necessitava fazer para que o educando efetivamente aprendesse. E, para construir os resultados desejados, propôs um sistema de ensino, que seria o mais óbvio possível: (1) ensinar alguma coisa, (2) diagnosticar sua consecução, (3) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, (4) caso fosse insatisfatória, proceder a reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório, pois que esse era o destino da atividade pedagógica escolar (Luckesi, 2011, p.28).

Já no Brasil a utilização do termo avaliação da aprendizagem deu-se no início do ano de 1970, antes desse período a única expressão empregada eram exames e provas. Nas décadas anteriores, com a criação em 1930 do Ministério da Educação e Saúde, ocorreu, em 1931, a primeira reforma de ensino, direcionada para a sistematização do ensino secundário, que organizou significativamente a estrutura escolar. O ensino secundário começou a ser formado por dois períodos, o fundamental com duração de 5 anos e o complementar com duração de 2 anos. E o acesso ao ensino secundário era possível por meio de provas (Mota, 2023).

No Decreto nº 19. 890/31, não encontrasse em nenhum momento a utilização do termo avaliação, o texto é direcionado para a definição de procedimentos relacionados a provas e exames, como também a prescrição de critérios para aprovação ou reprovação dos alunos, apresentados de forma detalhada expressas nos artigos 33 a 43 do Capítulo IV, Título I.

Na leitura dos artigos referentes às avaliações é possível identificar o rigor como deveriam ser conduzidas as avaliações, no art., 35 paragrafo 2º “A falta da media mensal, por não comparecimento qualquer que seja o pretexto, inclusive por doença, equivale à nota zero” (Brasil, 1931). No artigo 36, paragrafo 3º “O aluno que não

comparecer a qualquer prova parcial, seja qual for o motivo, terá a nota zero”(Brasil, 1931).

Em 1942 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a o aparecimento da palavra avaliação no cap. IV da avaliação do rendimento escolar no qual o art. 30, expressa que: “A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez” (Brasil, 1942). Entretanto, apesar da utilização do termo avaliação, o que se observa é que esta se referindo unicamente como um procedimento de mensuração do rendimento. Mota (2023) destaca que justamente, a expressão avaliação aparece pela primeira vez na legislação mantendo o sentido de exame ou prova.

Em 1961 entra em vigor a Lei nº 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação. No que diz respeito avaliação, destaca-se o artigo 39.

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente (Brasil, 1961)

Nota-se que no § 1º, à aprovação ou reprovação dos estudantes não é decidida com base apenas nos pontos obtidos ao final, levando em consideração também grau de desenvolvimento apresentado, em outras atividades.

Na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no artigo 14, trata-se da verificação do rendimento escolar, “A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade” (Brasil, 1971). Trazendo quatro parágrafos que se ocupam da avaliação do desempenho, aspectos qualitativos sobre os quantitativos, de estudos de recuperação para o aluno com desempenho insatisfatório e dos critérios para a aprovação dos alunos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;

c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

§ 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento (Brasil, 1971).

É verificável que diferente das propostas anteriores de avaliação, a Lei 5.692 de 1971, destaca a importância da avaliação como um procedimento contínuo, cujo objetivo é determinar em que medida os objetivos pré-definidos foram ou não atingidos. Um aspecto relevante nesse processo de avaliação destacado na Lei é a mensuração, que abrange tanto os fatores quantitativos como os qualitativos.

Luckesi (2011) enfatiza que ao trazer essa definição na LDB houve uma distorção do que estava na lei, pois os educadores compreenderam, erroneamente, que o qualitativo referia-se aos aspectos afetivos dos educandos e a quantidade, aos aspectos cognitivos. Mas que na verdade “na prática pedagógica escolar, para o legislador dos anos 1970, quantidade tinha haver como dimensionamento descritivo do desempenho do educando e qualidade com seu refinamento, com seu aprofundamento” (Luckesi, 2011, p.422), ou seja, Lei quando determinou a superioridade dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, estava referindo-se ao desenvolvimento da aprendizagem, ao seu aperfeiçoamento.

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, foi aprovada em 1996. No, artigo 24 inciso V da LDB 9.394 dispõe das disposições sobre a avaliação e estabelece que deva ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996). Nesse sentido, avaliação da aprendizagem distancia-se das concepções de avaliação das legislações anteriores, entendendo-a como um mecanismo de verificação do desempenho do aluno, e que a nota não é um elemento suficiente para relatar se um aluno alcançou a aprendizagem ou não.

A LDB especifica que a recuperação dos estudantes com um menor desempenho deveria ser realizada ao longo do ano, melhor dizendo, é obrigatório oferecer chances

para que os educandos aprendam. Segundo Mota (2023, p. 43) “No âmbito da lei, busca-se a desconstrução de uma prática avaliativa pontual e se reforça a necessidade de uma maior valoração do percurso de aprendizagem dos estudantes em relação ao desempenho quantitativo”.

Além de indicar de modo geral a concepção de avaliação, a LDB apresenta particularidades em cada nível de ensino. No ensino médio o artigo 35 parágrafo 8º diz o que “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*[...]” (Brasil, 1996). Fazendo a indicação de um leque de estratégias para a avaliação, superando a utilização apenas de provas e testes.

Na atual legislação percebemos a ênfase na avaliação da aprendizagem e em novas proposições, influenciada pela construção de novos pressupostos sobre a avaliação, construída por uma expansão do campo da avaliação nas pesquisas educacionais, fazendo com que vários pesquisadores contribuíssem com suas concepções de avaliação da aprendizagem.

Contudo, embora as novas ideias pedagógicas se propaguem além do campo teórico e cheguem às salas de aula, é persistente a presença das várias concepções historicamente construídas ao longo dos anos (Mota, 2023), vistas anteriormente. Nas escolas, em sua maioria, há processos de verificação e não de avaliação da aprendizagem, que são totalmente diferentes.

Para Luckesi (2011, p.13), “a avaliação é um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui o seu objetivo de estudo e, por isso mesmo, retrata sua qualidade”. O autor complementa afirmando que a avaliação subsidia as decisões sobre os atos pedagógicos, ou seja, possibilita que os docentes a partir dos resultados obtidos possam decidir como intervir para a efetividade da aprendizagem.

Sant’Anna (2014, p.24) fortalece esse entendimento, quando diz que, a avaliação “tem como pressuposto oferecer ao professor a oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos”, e complementa dizendo que dessa forma, o professor não avalia apenas o aluno, avalia também a si e o processo ensino-aprendizagem.

Para Hoffman (2015, p. 1) o termo avaliação não pode ser aplicado análogo a provas e testes, estes para a autora são instrumentos de avaliação, pois,

O ato de avaliar compreende a) um grande conjunto de procedimentos didáticos; b) de caráter multidimensional e subjetivo; c) que se estendem por um tempo longo e ocorrem em variados espaços; e d) que envolvem todos os sujeitos do ato educativo de maneira interativa.

Segundo Luckesi (2011), a prática pedagógica dá uma atenção especial para as provas e exames, os pais, o sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos estão focados na aprovação ou reprovação, ou seja, em notas e não na efetiva aprendizagem.

O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes (Luckesi, 2011, p. 36).

Nas escolas é comum o uso da avaliação como disciplinamento dos alunos, os professores utilizam das provas como ferramenta de ameaça, afirmando que estão motivando os alunos a buscarem a aprendizagem. Utilizando da avaliação como um fator negativo. No qual o estudante deve se dedicar aos estudos não por que os conteúdos são significantes para sua vida, mas sim porque estão ameaçados por uma prova que pode aprová-los ou reprová-los.

O professor não deve se servir da avaliação para amedrontar os educandos, e para isso é necessário que se tornem avaliadores. Para Hoffman (2015, p.3) “ser avaliador é conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo”.

O objetivo de promover melhores condições de aprendizagem resulta em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os educandos, uma vez que toda observação ou “exigência” do professor passa a vir acompanhada de apoios, tanto intelectuais quanto afetivos, que possibilitam aos alunos superar quaisquer desafios. Cuidar mais de quem precisa mais e por mais tempo é missão do avaliador (Hoffman, 2015, p.3).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação surgiu com o exame e este emergiu com a função de controle social. Na idade média, por exemplo, o exame era um ritual que ridicularizava as pessoas

mediante perguntas embaraçosas, com a finalidade de levá-las a demonstrar conhecimento e maturidade intelectual (Gadotti, 2001). Ainda hoje, é comum a realização de provas orais em que os estudantes são expostos a situações humilhantes, assim como de provas escritas em que as questões são complexas o suficiente para não avaliar a aprendizagem, e sim dificultar o processo de aprovação dos estudantes. Desta forma, faz-se necessário conhecer um pouco mais da história da avaliação da aprendizagem para que possamos identificar a sua influência nas atuais formas como esse processo vem sendo desenvolvido dentro das escolas.

As pedagogias emergidas durante o período dos séculos XVI, XVII e XVIII, são classificadas como “tradicionais”, pois tinham como objetivo fazer a preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade, transmitindo a eles informações e saberes por meio de uma abordagem metodológica baseada na assimilação e a transmissão de conteúdos (Libâneo, 1994). Por esta perspectiva, o professor é a figura central do processo de educação, e o aluno apenas um receptor, de deveria ouvir e reproduzir, sem questionar ao discordar das informações repassadas pelo professor. A avaliação da aprendizagem tinha como objetivo

Valorizar os aspectos cognitivos, com ênfase na memorização. Aquilo que havia sido transmitido pelo professor, deveria ser repetido de maneira idêntica nas verificações. Costumava-se realizar verificações de curto prazo (interrogatórios orais, lições de casa) e de longo prazo (provas e trabalhos) (Suhr, 2022, local. 255).

A pedagogia tradicional ainda exerce forte influência na educação atual, principalmente no modo de compreender a avaliação da aprendizagem, sendo caracterizada pelo “medo das provas (por si só um termo pesado, afinal é preciso provar para alguém o que foi aprendido), o estudo baseado na memorização de conceitos, a valorização excessiva do resultado” (Suhr, 2022, local. 267). E apesar dos pontos positivos citados, Luckesi (2021) diz que infelizmente foram desaparecendo ao longo do tempo, sobrando quase com supremacia o ideário de estudar para as provas.

A pedagogia tradicional deixou um impacto significativo nas práticas atuais de avaliação da aprendizagem, destacando-se pela ênfase em exames e provas como principais métodos de avaliação, em detrimento de outros instrumentos. Essa abordagem favorece a memorização de conteúdos, dificultando o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão de conceitos. A avaliação é frequentemente usada apenas para classificação, não refletindo o verdadeiro processo de aprendizagem. Além

disso, notas são utilizadas como formas de premiação ou punição, buscando incentivar o desempenho dos alunos, enquanto o medo das provas e a valorização excessiva dos resultados quantitativos permeiam essa concepção avaliativa.

As pedagogias progressistas influenciaram os modos atuais de avaliação da aprendizagem ao destacá-la como instrumento de transformação social, que deve considerar o contexto social dos estudantes, ser desenvolvida por meio de uma abordagem inclusiva e participativa, cuja função é fornecer dados para repensar a prática pedagógica. Vale destacar que apesar da pedagogia Libertária não propor o desenvolvimento de processos avaliativos, ela influencia a busca por abordagens educacionais mais participativas.

Melo e Santana (2019) afirmam que diferente do que propõe as pedagogias liberais, a Educação do Campo fundamenta suas práticas nas teorias progressistas, segundo as quais a educação escolar deve ser trabalhada como um instrumento de transformação da realidade social. Nesse processo, reforçam os autores, a avaliação da aprendizagem, além de ser uma ferramenta de produção de dados sobre a garantia da aprendizagem, deve também ser um instrumento de análise da prática pedagógica desenvolvida, com vistas o desenvolvimento de intervenções que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.

A avaliação da aprendizagem, não se reduz a verificação da aprendizagem, mas sim a um amplo processo coleta e análise de dados, com relação aos conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso. Luckesi (2011, p. 53) mostra a diferença entre avaliação e verificação, quando ressalta que “a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto”.

Sant’Anna (2014, p.24) fortalece esse entendimento, quando diz que, a avaliação “tem como pressuposto oferecer ao professor a oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos”, e complementa dizendo que dessa forma, o professor não avalia apenas o aluno, avalia também a si e o processo ensino-aprendizagem.

A avaliação desempenha três funções, Diagnóstica, Formativa e Somativa. Na avaliação diagnóstica o professor pode estabelecer novos objetivos, fazer uma retomada dos objetivos não atingidos, assim como elaborar estratégias de reforço. Na avaliação formativa o professor acompanha o desenvolvimento do aluno ao longo do processo

educativo, sabendo quais os avanços estão sendo realizados pelos alunos. A avaliação Somativa tem como função classificar o aluno ao final de um semestre ou ano letivo (Sant'Anna, 2014).

No âmbito da Educação do Campo, conforme previamente mencionado, a avaliação transcende a mera função de mensurar o desempenho dos educandos, configurando-se, como um instrumento que visa proporcionar uma educação de qualidade, visando à emancipação humana, política e social da população camponesa.

Nesse contexto, a avaliação não se limita à sala de aula ou ao papel do professor. Ela precisa ultrapassar esses limites e estar integrada à proposta da Educação do Campo. Conforme explicitado por Melo e Santana (2019, p. 54) “[...] Avaliação da aprendizagem nas escolas do campo não se faz somente em sala de aula, mas acontece em outros espaços [...]”, contemplando, singularidades que compõem os contextos sociais dos quais os estudantes fazem parte. Logo, a Avaliação da Aprendizagem deve, segundo Torres (2013, p.24) “atender às especificidades e às diferenças dos estudantes e dos docentes, sendo espaço de validação e de afirmação dos conhecimentos que sustentam as formas de organização política, econômica, social, cultural e epistêmica desses povos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos tempos, a avaliação da aprendizagem e os seus procedimentos sofreram a influência de diferentes tendências pedagógicas que se acentuaram em cada época, demarcando ideologias de educação, ensino e aprendizagem.

Entretanto a partir dessa pesquisa é possível destacar os processos de avaliação, além de produzir dados sobre a aprendizagem dos estudantes, devem se constituir como elementos de análise da prática pedagógica desenvolvida, com vistas o desenvolvimento de intervenções que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Conclui-se, trata-se de processos avaliativos fundamentados numa perspectiva inclusiva, democrática e mediadora da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2004

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.244. Lei Orgânica do Ensino Secundário. D.O.U., 09 abr. de 1942.

- BRASIL. Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946. Seção 1, p. 113. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-norma-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BRASIL. LDB 4024, 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em 10 ago.2023.
- BRASIL. Lei Federal n. 9394, de 20 de dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 05 nov. 2023.
- BRASIL. Lei n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino. Brasília, DF: 1931.
- BRASIL. Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios. Brasília: Secadi/MEC, 2004.
- BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.
- FONSECA, J. J. S da. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. 2002.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.
- LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro. – 1. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2021.
- MELO, R. A.; SANTANA, P. J. Avaliação da aprendizagem no ensino de ciências em escolas do campo no município de Timon - MA. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 43–58, 2020. DOI: 10.22476/revcted.v5i2.423. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/423>>. Acesso em: 2 jul. 2023.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R; MINAYO; M. C. de S. (org.). **Pesquisa social : teoria, método e criatividade**. 26. ed. —Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.
- MOTA, D. Avaliação da aprendizagem: uma poderosa prática pedagógica. 1.ed. 2023
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.
- SANT'ANNA, I. M. Por que avaliar? como avaliar?: critérios e instrumentos. ed. 17º. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SUHR, I. R.F. **Avaliação da Aprendizagem: Fundamentos e Práticas**. Freitas Bastos, 2022.



TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 198.