



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTES VISUAIS E MÚSICA**

VITÓRIA REGINA PAULINO ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL GIRASSOL DE
TEMPO INTEGRAL AGRÍCOLA DAVID AIRES: PRÁTICAS, DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

VITÓRIA REGINA PAULINO ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL GIRASSOL DE
TEMPO INTEGRAL AGRÍCOLA DAVID AIRES: PRÁTICAS, DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, como parte dos requisitos para obtenção do grau de licenciado em Educação do Campo. Área: Códigos e Linguagens.
Habilitação: Artes Visuais e Música
Orientador (a): Prof. Dr. Helena Quirino Porto Aires

**Arraias/TO
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

P328a Paulino Araujo, Vitória Regina.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL
GIRASSOL DE TEMPO INTEGRAL AGRICOLA DAVID AIRES:: PRÁTICAS,
DESAFIOS E PERSPECTIVAS. / Vitória Regina Paulino Araujo. – Arraias, TO,
2025.

60 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Arraias - Curso de Educação do Campo, 2025.

Orientadora : Helena Quirino Porto Aires

1. INTRODUÇÃO. 2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS
SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BRASIL. 3. 3.
CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO LUCKESI.
4. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS. I. Título

CDD 370.91734

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

VITÓRIA REGINA PAULINO ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL GIRASSOL DE TEMPO
INTEGRAL AGRÍCOLA DAVID AIRES: PRÁTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.**

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Arraias Dr. Sérgio Jacintho Leonor, Curso de Educação do Campo com Habilitação em Artes Visuais e Música foi avaliado para a obtenção do título de e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: _____ / _____ / _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Helena Quirino Porto Aires
Universidade Federal do Tocantins, Campus de Arraias

Profa. Dra. Suze da Silva Sales
Universidade Federal do Tocantins, Campus de Arraias

Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta
Universidade Federal do Tocantins, Campus de Arraias

Dedico essa monografia a DEUS, a minha família, e a minha querida mãe Sandra Regina Paulino Araújo, (in memorian) sempre me incentivou a fé, ao estudo e a ser independente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de força, sabedoria e esperança, por ter me sustentado em cada etapa desta jornada acadêmica. Sua presença me guiou nos momentos de incerteza e me fortaleceu diante dos desafios, permitindo que este trabalho se concretizasse com fé e gratidão.

Agradeço, de forma especial, à Professora Doutora Helena Quirino Porto Aires, pela paciência, compreensão, profissionalismo e notável competência demonstrada ao longo de todo o processo de orientação desta pesquisa. Sua clareza, objetividade e sensibilidade foram fundamentais para a condução e realização deste trabalho. Estendo meus agradecimentos aos docentes, coordenadores e à Direção da Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires, pelo acolhimento generoso e pela colaboração durante a realização desta pesquisa.

Aos amigos, familiares e colegas de trabalho, registro minha sincera gratidão por todo o apoio, incentivo e contribuições, diretas ou indiretas, que tanto fortaleceram minha caminhada acadêmica. À minha querida amiga Enídia, que, nos momentos em que me senti desanimada ou sem forças para prosseguir, esteve sempre presente com palavras de encorajamento e apoio incondicional. Ao Professor Ivanilson, e ao Professor e Maestro Elizafan, por sua dedicação para além dos limites de sua profissão, incentivando os alunos da Banda de Música a valorizarem o estudo e a formação acadêmica.

Agradeço, também, ao meu pai e à Professora Creusa Beltrão, que foi a primeira pessoa a me incentivar a ingressar neste curso. Minha eterna gratidão à minha querida mãe, que infelizmente faleceu poucos meses antes do início desta nova etapa, mas que teve a alegria de ver sua filha matriculada em uma instituição de ensino superior, um sonho que ela mesma alimentava, mas que não pôde concretizar em razão das responsabilidades assumidas precocemente. No entanto, pôde ver dois de seus filhos ingressando em uma universidade pública, o que representa, para mim, uma conquista coletiva e profundamente significativa.

Por fim, agradeço a todos os amigos que conheci na reta final do curso e que, mesmo em tão pouco tempo, me ofereceram apoio, companheirismo e incentivo. A todos e a cada um, minha mais profunda e sincera gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como a avaliação da aprendizagem é realizada na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires levando em consideração que a escola propõe uma formação técnica com caráter agrícola em uma educação de tempo integral. Assim sendo, este estudo tem como problemática a seguinte questão: Como a avaliação da aprendizagem é realizada na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires, considerando seu contexto agrícola e de tempo integral? Quais os desafios e os impactos das práticas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem e na formação integral dos estudantes? No que se refere à metodologia, optou-se por uma abordagem metodológica integradora, que conjugou a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os resultados nos permitem inferir que a avaliação da aprendizagem na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires ainda carrega traços do modelo tradicional, centrado na quantificação e na aplicação de provas, mas também revela movimentos de transição para práticas mais formativas e humanas.

Palavras-chaves: Avaliação da aprendizagem. Ensino Técnico Agrícola. Ensino de Tempo integral

ABSTRACT

This research aims to analyze how learning assessment is conducted at Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires, considering that the school offers a technical education with an agricultural focus within a full-time education model. Accordingly, the central question guiding this study is: How is learning assessment implemented at Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires, given its agricultural and full-time educational context? What are the challenges and impacts of assessment practices on the teaching-learning process and on students' holistic development? Regarding methodology, an integrative approach was adopted, combining bibliographic, documentary, and field research. The results suggest that learning assessment at the school still bears traits of a traditional model, centered on quantification and standardized testing, yet also shows signs of a transition toward more formative and human-centered practices.

Key-words: Learning assessment; Agricultural Technical Education; Full-Time Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Unidades Didáticas

51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEGTIADAF	Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPGCom	Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFT	Universidade Federal do Tocantins

INTRODUÇÃO

2.ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BRASIL

3. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO LUCKESI

4.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DAVID AIRES FRANÇA

6. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

6.1 O papel da Avaliação da Aprendizagem no contexto da Escola de Tempo Integral com ênfase Agrícola

6.2 O PPP da escola, os princípios norteiam a avaliação da Aprendizagem na prática docente

6.3 Métodos e instrumentos de avaliação aprendizagem da disciplina

6.4 Principais desafios na implementação das práticas avaliativas na escola escola de Tempo Integral

6.5 Avaliação da aprendizagem e a motivação dos estudantes

6.6 A formação continuada e discussões coletivas sobre avaliação da Aprendizagem dentro da escola

6.7 Sugestões para aperfeiçoar as práticas de avaliação da Aprendizagem na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

8. REFERÊNCIAS 1

APÊNDICE 1

ANEXO 1



1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é uma etapa fundamental no processo educacional, pois permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, diagnosticar dificuldades e promover melhorias nas práticas pedagógicas. Em escolas de tempo integral com foco específico, como é o caso da Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires, essa dinâmica apresenta desafios adicionais. A necessidade de integrar uma formação técnica de caráter agrícola à educação integral, além de atender às demandas de desenvolvimento cognitivo, social e prático, exige práticas avaliativas consistentes e alinhadas a um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple essas especificidades.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelece em seus artigos a concepção da avaliação da aprendizagem no Brasil, com foco em uma abordagem integral do aluno e em sua evolução no processo educacional.

A LDB determina que a avaliação deve ser diagnóstica, formativa e somativa, com o objetivo de acompanhar o progresso do estudante, identificar suas dificuldades e promover a melhoria contínua do ensino. O artigo 24, por exemplo, ressalta que a avaliação não deve ser apenas um momento de verificação de conteúdos, mas sim uma ferramenta de acompanhar a aprendizagem, considerando o aluno como sujeito ativo no processo educativo.

Entre os princípios da avaliação, a LDB defende que ela deve ser plural, democrática e inclusiva, respeitando as particularidades e as necessidades de cada aluno. A avaliação também precisa ser orientada para o desenvolvimento integral do estudante, ou seja, deve considerar o aspecto cognitivo, mas também os fatores afetivos e sociais que influenciam sua aprendizagem.

Além disso, a LDB enfatiza que a avaliação deve ser contínua e processual, permitindo ajustes pedagógicos durante o percurso escolar, para que o aluno tenha condições de alcançar os objetivos educacionais estabelecidos. Ela deve ser também fundamentada em critérios e procedimentos transparentes, garantindo a justiça e a equidade no processo.

A LDB também orienta que a avaliação deve ser realizada de forma a contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino e da gestão pedagógica, promovendo a reflexão constante sobre as práticas educacionais.

Assim sendo, a presente pesquisa tem como problemática a seguinte questão: Como a avaliação da aprendizagem é realizada na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires, considerando seu contexto agrícola e de tempo integral? Quais os



desafios e os impactos das práticas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem e na formação integral dos estudantes?

A hipótese que levantamos no momento é que a avaliação da aprendizagem na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires é realizada de forma integrada e contextualizada, levando em consideração tanto os conteúdos acadêmicos tradicionais quanto os específicos da área agrícola. Contudo, as práticas avaliativas enfrentam desafios relacionados à adaptação de métodos tradicionais ao contexto de uma educação de tempo integral e agrícola, o que pode impactar a motivação dos alunos e a formação integral dos estudantes. Essas dificuldades podem ser atenuadas com a implementação de estratégias avaliativas mais inclusivas e alinhadas às especificidades do currículo agrícola, com foco na valorização do aprendizado prático e na aproximação entre teoria e prática, promovendo um desenvolvimento mais holístico dos alunos.

Este trabalho justifica-se por meu interesse pessoal e acadêmico pela música e pela arte, o qual se manifesta desde a infância. Tal afinidade motivou a escolha do curso de licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Artes Visuais e Música, atualmente em fase de conclusão. Embora inicialmente tenha sido mais atraída pelas áreas específicas de Artes Visuais e Música do que pela proposta geral do curso, optei por ingressar na formação e, ao longo do percurso, fui positivamente surpreendida pela qualidade da estrutura oferecida, pela excelência do corpo docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e pelo reconhecimento do curso, avaliado com nota máxima (5) pelo Ministério da Educação (MEC).

A experiência formativa ultrapassou as dimensões técnicas, proporcionando uma construção sólida de uma formação humana, sensível e crítica, que permitiu ressignificar minha trajetória pessoal e acadêmica, reconhecendo inclusive minhas raízes e origens por meio das disciplinas de música, artes e dos componentes pedagógicos. Em especial, destaco a disciplina “Avaliação da aprendizagem”, ministrada pela professora Helena Quirino, cujo tema me despertou grande interesse e que considerei, desde então, como uma possibilidade de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Embora inicialmente tenha insistido em desenvolver um trabalho voltado à área da música, encontrei dificuldades em encontrar um tema que me inspirasse de forma consistente. Após diversas tentativas, leituras e mudanças de foco, compreendi a necessidade de redirecionar minha proposta. Assim, retomei o contato com a professora Helena para aprofundar os estudos na área da avaliação da aprendizagem. Essa decisão representou um



ponto de virada em minha trajetória acadêmica, proporcionando um sentimento de realização pessoal e profissional diante do caminho escolhido.

Além dessas motivações, justifica também pela relevância do tema, avaliação da aprendizagem como ferramenta de promoção da qualidade educacional, especialmente em um contexto que alia educação integral a uma formação técnica específica. A compreensão aprofundada das práticas avaliativas na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires pode contribuir para identificar de fato o processo de avaliação da aprendizagem, e ainda contribuir para com o fortalecimento do papel da avaliação como um processo dinâmico e formativo.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral, analisar as práticas de avaliação da aprendizagem adotadas na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires, identificando seus desafios, perspectivas e os objetivos de uma escola de tempo integral com ênfase agrícola. Assim, buscamos também como os objetivos específicos, analisar como a avaliação da aprendizagem é concebida no Projeto Político Pedagógico (PPP); identificar os métodos e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nas diversas disciplinas; compreender a percepção de professores sobre as práticas avaliativas e seus efeitos na motivação e no aprendizado.

O resultado esperado com a realização desta pesquisa é uma compreensão aprofundada sobre as práticas de avaliação da aprendizagem adotadas na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires, com foco na identificação dos desafios, das perspectivas e dos objetivos específicos de uma escola de tempo integral que possui uma ênfase agrícola. Espera-se também que esta pesquisa traz reflexões sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, destacando a importância de práticas avaliativas que considerem o contexto específico de uma escola de tempo integral com ênfase agrícola, e como essas práticas podem ser aprimoradas para promover uma educação mais eficaz e inclusiva. Além disso, contribui para o aprimoramento das práticas de avaliação na escola, bem como oferecer subsídios teóricos e práticos para outras instituições de ensino que adotam modelos semelhantes de ensino integral com foco agrícola.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BRASIL

Ao longo da história da educação no Brasil, as avaliações da aprendizagem dos alunos



passaram por diversas transformações, influenciadas por processos sócio-históricos e socioculturais. Essas mudanças estão ligadas à forma como o Brasil foi colonizado e às influências europeias profundamente arraigadas no país. Com o tempo, a educação brasileira teve que se adaptar às demandas de estudiosos da área educacional, que ganharam destaque na Europa e nos Estados Unidos ao questionar o ensino tradicionalista e suas concepções sobre avaliação.

Na perspectiva histórica da educação brasileira, a avaliação da aprendizagem desempenhou diferentes papéis, transformando-se ao longo das etapas da historiografia para se adequar aos movimentos sócio-históricos que marcaram a sociedade brasileira. A história da educação no Brasil teve um marco inicial com a chegada dos portugueses em 1500, inaugurando o período conhecido como Brasil Colônia 1500–1822. Nesse contexto, destaca-se o ensino jesuítico, estruturado por meio de um regimento pedagógico chamado “Ratio Studiorum”, o código pedagógico dos jesuítas (PAIVA, 2003, p.49).

Esse código estabelecia normas educacionais que podem ser associadas à educação de tendência tradicional, centrada no catecismo. A avaliação nesse sistema educacional tinha um caráter predominantemente comportamental. Qualquer desvio de conduta que fugisse da “normalidade” estabelecida pelo professor era punido, com pouca ou nenhuma atenção ao aprendizado efetivo do aluno, priorizando o controle disciplinar sobre o conteúdo educacional.

Desde o início da Lógica se exercitem os alunos, de modo que de nada se envergonhem tanto como de se apartar do rigor da forma; e coisa alguma deles exija o professor com maior severidade do que a observância das leis e ordem da argumentação. É preciso treinar as pessoas a agir de acordo com o plano divino. (PAIVA, 2003, p.50).

Nesse contexto, os alunos mais bem avaliados eram aqueles que mantinham seu comportamento alinhado aos valores e virtudes estabelecidos pelo regimento Ratio Studiorum. O descumprimento desses preceitos classificava os alunos como medianos ou ruins. Vale destacar que esse modelo de avaliação não considerava o aprendizado efetivo do aluno, mas sim seu comportamento. Esse sistema educacional permaneceu em vigor até 1759, quando ocorreu a expulsão dos jesuítas e foi implementada a reforma pombalina.

Com o Tratado de Madri e a influência das correntes filosóficas do Iluminismo e do Positivismo na Europa, o ensino jesuítico começou a perder força. Conforme destaca Bretas (1991, p.32), "Estava próximo o fim das escolas jesuíticas em Portugal e seus domínios, fato que ocorreu em 3 de setembro de 1759", sob a liderança de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal.



A reforma pombalina resultou na criação das escolas régias no Brasil. No entanto, subestimou-se a magnitude dessa transformação. Na prática, o controle da educação apenas passou das mãos dos jesuítas para os catedráticos, sem a implementação de uma política educacional sólida. Esse cenário levou a diversas falhas no sistema de ensino, incluindo a ausência de recursos adequados para a prática docente e deficiências estruturais significativas.

Como era realizada a avaliação da aprendizagem nas escolas régias? Basicamente, o que mudou no quesito avaliação foi apenas a substituição dos documentos que orientavam o ensino. Enquanto no modelo jesuítico a educação era guiada por doutrinas religiosas, nas escolas régias passou a ser orientada por regras de civilidade. Segundo Bretas (1991, p.40), “Os mestres de ler e escrever deveriam ensinar aos seus alunos a boa caligrafia, a ortografia e as noções de sintaxe da língua portuguesa; as quatro operações de aritmética; o catecismo e as regras de civilidade”.

Nessa perspectiva, a essência autoritária da avaliação permaneceu. O professor continuava a ser visto como o único detentor do conhecimento, enquanto os alunos assumiram um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem.

O modelo de avaliação que predominou no Brasil por séculos era autoritário e classificatório, onde o professor decidia quais alunos eram considerados bons ou ruins. No entanto, os avanços nos estudos educacionais, aliados às transformações sócio-históricas e socioculturais, permitiram que esse modelo fosse questionado. Esse movimento crítico foi impulsionado pela corrente filosófica progressista, que retirou o professor autoritário do centro do processo educativo e colocou o aluno como protagonista.

Essa nova abordagem foi amplamente difundida pelos estudos de autores como o psicólogo e biólogo suíço Jean Piaget 1896–1980 e o sócio-interacionista soviético Lev Semenovich Vygotsky (1896–1934), que apoiaram suas pesquisas no desenvolvimento humano. Outro nome de destaque nesse contexto foi a educadora e médica italiana Maria Montessori (1870–1952). Inspirando-se nos estudos de Piaget e Vygotsky, Montessori criou métodos educacionais que enfatizavam a liberdade do aluno, posicionando-o como o centro e agente do próprio aprendizado.

No método montessoriano, a avaliação não se baseava em exames quantitativos de conhecimento, mas acontecia de forma integrada ao processo educativo. Essa abordagem, que valoriza o desenvolvimento integral do aluno, ainda é utilizada em algumas escolas particulares nos dias de hoje.

No Brasil, essa mudança na forma de pensar a educação começou de maneira tímida na década de 1920, ganhando destaque em 1932 com a criação e divulgação do “Manifesto



dos Pioneiros da Educação Nova". Esse documento, endereçado ao povo e ao governo, foi redigido e assinado por Fernando de Azevedo e mais 26 intelectuais, entre eles Anísio Teixeira, Lourenço Filho e a poetisa Cecília Meireles. O manifesto reivindicava, como registrado no documento, a "reconstrução educacional no Brasil" (AZEVEDO, 1932, p.01).

Entre as diversas demandas apresentadas, uma das mais significativas foi a defesa da laicidade da educação, ou seja, a desvinculação da escola do monopólio da Igreja Católica e do ensino tradicional. Essa proposta representava uma ruptura com o modelo vigente e conferia à escola um novo papel e função social, alinhados às demandas de uma sociedade em transformação.

[...] ao mesmo tempo que os progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar à educação bases científicas, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nítida da sua função social e da estreiteza relativa de seu círculo de ação. Compreende-se, à luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza (AZEVEDO, 1932, p.13).

Na perspectiva desse novo entendimento da educação e do papel docente, a avaliação da aprendizagem dos educandos se torna mais complexa. Essa complexidade envolve a busca por formas de realizar uma avaliação justa, que permita ao aluno avançar a partir de seus erros sem constrangimentos ou a atribuição de rótulos negativos. Em vez disso, o erro é valorizado como uma oportunidade de aprendizado. Como ressalta Luckesi (1999, p. 57): "Os erros da aprendizagem [...] servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação."

O contraste com a educação tradicional, apontado por Luckesi, destaca que a avaliação não deve ser uma ferramenta de rotulação e classificação. Para Luckesi, ela deve funcionar como um instrumento diagnóstico, capaz de identificar os melhores caminhos para promover uma aprendizagem qualitativa, superando a visão quantitativa e conteudista. Essa mudança exigiu uma transformação profunda no entendimento do que significa ser professor, rompendo com a postura autoritária do ensino tradicional, onde o aluno não tinha voz ativa para questionar as avaliações realizadas pelo docente.

Atualmente, o direito do aluno de questionar critérios avaliativos é garantido pela Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente



(ECA). No Art. 53, parágrafo III, consta que o aluno tem o “direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores” (ECA, 1990, p.43). Esse dispositivo reflete a crescente relevância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

Com respaldo na Lei no 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 24 parágrafo V que dispõem sobre os critérios da verificação do rendimento escolar e um desse critérios compreende a “avaliação 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, p.20).

No contexto educacional, a avaliação da aprendizagem é amplamente utilizada em sala de aula por meio de três principais modalidades: Avaliação diagnóstica, que tem como objetivo identificar os conhecimentos prévios dos alunos e suas dificuldades, servindo de base para o planejamento pedagógico voltado à superação dessas barreiras; Avaliação formativa, realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ajustes nas estratégias de ensino com foco na melhoria da aprendizagem; Avaliação somativa, aplicada ao final de um ciclo, como um bimestre, semestre ou ano letivo, para consolidar os resultados obtidos.

Para tanto, todas essas modalidades devem ser conduzidas, conforme destaca Luckesi (1999, p.171), com uma abordagem humanizada: “A avaliação da aprendizagem escolar é compreendida como um ato amoroso.” Assim, a avaliação não deve ser utilizada como instrumento de rotulação ou classificação, mas como uma ferramenta para promover o desenvolvimento integral dos alunos.



3. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO LUCKESI

Cipriano Carlos Luckesi é um dos renomados estudiosos da avaliação da aprendizagem no Brasil. Ao longo de sua trajetória, o autor tem se dedicado profundamente à análise das múltiplas facetas e complexidades dessa temática.

Seus estudos evidenciam a complexidade envolvida no ato de avaliar, destacando aspectos fundamentais que devem ser considerados em uma avaliação. Ao mesmo tempo, Luckesi(2011) aponta os impactos negativos de um sistema avaliativo inconsistente, que pode gerar sérios prejuízos para a trajetória educacional do estudante e, consequentemente, influenciar de forma significativa sua vida pessoal.

Um dos aspectos destacados por Luckesi, frequentemente associado ao conceito de avaliação, é o exame escolar, comumente conhecido como prova. Este instrumento, amplamente utilizado, é muitas vezes interpretado de maneira equivocada como uma ferramenta destinada a atribuir méritos. Contudo, Luckesi(2011) aponta que o exame pode também gerar demérito ou rótulos inadequados, que não refletem com precisão a verdadeira situação de aprendizagem do estudante.

Conforme afirma o autor, "pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra" (Luckesi, 2013, p. 38). Essa centralidade atribui ao sistema de ensino um objetivo restritivo, focado exclusivamente na progressão escolar, negligenciando o caráter formativo da avaliação. Nesse contexto, o exame assume um papel predominantemente classificatório, que frequentemente desconsidera outros fatores relevantes para a avaliação do processo de aprendizagem. Por ser uma forma condensada de conteúdos, a prova não consegue abranger a multiplicidade de dimensões que compõem o aprendizado do educando.

A "pedagogia do exame", conforme descrita por Luckesi, (2013), suscita reflexões profundas acerca do direcionamento que a avaliação da aprendizagem tem tomado. Essa abordagem, centrada na aplicação de exames, foi e continua sendo utilizada como um instrumento de controle e, em muitos casos, de coerção. Embora as punições físicas tenham sido abandonadas, a avaliação ainda é frequentemente usada como uma forma de castigo psicológico, mascarada sob o pretexto de "controle da dinâmica de sala".

Situações como as ameaças proferidas por docentes, "irei dificultar a prova de vocês, pois estão fazendo muito barulho" ou "aumentarei o peso da nota da prova para vocês aprenderem a ficarem quietos", ilustram como a avaliação pode ser desvirtuada de sua função pedagógica e transformada em um mecanismo punitivo. Essa prática reduz o complexo processo de aprendizagem a meros números, frequentemente representados por um ou dois algarismos, que pretendem sintetizar a compreensão do estudante.



De maneira preocupante, esses números acabam sendo utilizados não apenas como reflexo do desempenho individual, mas também como indicadores estatísticos para instituições de ensino, desconsiderando a multiplicidade de fatores que compõem o aprendizado e a formação integral dos discentes. Tal uso reduz a avaliação a um instrumento mecanicista, incapaz de refletir a riqueza e a complexidade do processo educativo.

As curvas estatísticas são suficientes, pois demonstram o quadro global dos alunos no que se refere ao seu processo de promoção ou não nas séries de escolaridade. A aparência dos quadros estatísticos, por vezes, esconde mais do que a nossa imaginação é capaz de atentar. Mas essa aparência satisfaz, se for compatível com a expectativa que se tem. A dinâmica dos processos educativos permanece obnubilada, porém emergem dados estatísticos formais. (Luckesi, 2013, p.40-41).

Essa citação problematiza o uso excessivo de estatísticas educacionais como ferramentas aparentemente suficientes para representar o desempenho escolar dos estudantes. Ele destaca que as curvas estatísticas, ao apresentarem um quadro global, podem ocultar as nuances e a complexidade dos processos educativos. Embora tais dados atendam às expectativas formais e institucionais, eles falham em revelar a dinâmica real do aprendizado, perpetuando uma visão limitada e superficial da educação.

Esse comentário aponta para o risco da desumanização no processo avaliativo, em que a avaliação é reduzida a números e gráficos que, muitas vezes, mascaram as desigualdades, os desafios e as particularidades dos estudantes. Essa abordagem ignora a dimensão qualitativa do aprendizado, que envolve aspectos emocionais, sociais e culturais, os quais não podem ser capturados por estatísticas isoladas.

Nesse sentido, Luckesi (2013), sugere que essa satisfação superficial com os dados estatísticos pode desviar a atenção de questões mais profundas, como os métodos pedagógicos, a equidade no acesso ao conhecimento e o verdadeiro papel da avaliação no desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, a reflexão proposta pelo autor evidencia a necessidade de um sistema avaliativo mais amplo, que considere não apenas resultados numéricos, mas também os processos e as relações envolvidas no ato de aprender.

Nesta concepção fica evidenciado a importância de não segregar os componentes de um processo de ensino e aprendizagem com a avaliação da aprendizagem, levando em consideração que somente eram detectados problemas e dificuldades na relação ensino e aprendizagem se o trabalho docente for bem elaborado e executado não deixando a avaliação da aprendizagem para último caso, considerando o que Luckesi afirma do qual seria a função da avaliação.

A função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames (LUCKESI, 2013, p.46-47).

Esse apontamento dessa citação reflete uma crítica contundente à maneira como a avaliação da aprendizagem é tradicionalmente concebida e praticada. O autor destaca que a

verdadeira função da avaliação deveria ser auxiliar no processo de construção da aprendizagem, promovendo reflexões e intervenções pedagógicas que garantam uma trajetória satisfatória para o estudante. Entretanto, o foco desproporcional em provas e exames desvirtua esse propósito essencial.

Ao centralizar a avaliação nos instrumentos formais, como provas, o processo educativo é reduzido a uma prática de verificação de resultados, desconsiderando os aspectos formativos e processuais do ensino e da aprendizagem. Essa supervalorização dos exames transforma o ato de aprender em uma atividade instrumentalizada, cujo objetivo passa a ser exclusivamente o cumprimento de critérios avaliativos, em vez de fomentar o desenvolvimento integral do estudante.

Luckesi (2013) também denuncia o risco de uma abordagem como essa: ela secundariza o significado das práticas pedagógicas, desviando o foco de atividades que poderiam ser mais significativas, criativas e contextualizadas para os alunos. O autor alerta que essa perspectiva limita o potencial da avaliação como ferramenta de apoio ao aprendizado, perpetuando um modelo classificatório e excluente.

Essa reflexão nos convoca a repensar os sistemas avaliativos em direção a uma prática mais formativa, inclusiva e harmonizadora, em que a avaliação não seja um fim em si mesma, mas um meio para compreender, mediar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Tomando por essa premissa, o ato de avaliar deve em todos os momentos do trabalho docente ser utilizando a avaliação formativa, identificando quais são as facilidades e dificuldades dos alunos, caso preciso, buscar juntamente ao planejamento metodologias didáticas que iram fazer com que o alunado atinja o objetivo a ser alcançado o aprendizado efetivo.

A discussão acerca da importância do planejamento no contexto da avaliação da aprendizagem enfatiza a necessidade de detalhar parâmetros, requisitos e processos avaliativos. Segundo Luckesi, "agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional" (Luckesi, 2013, p. 150-151).

Contudo, argumenta-se que esse planejamento deve ser concebido de maneira integrada, abrangendo início, meios e fins. Isso se deve ao fato de que os objetivos finais somente serão consistentes se os meios forem adequadamente estruturados e alinhados à realidade de aprendizagem de cada estudante. Nesse sentido, Luckesi (2013) ressalta que "planejar, executar e avaliar são partes de um mesmo todo, que é o ato pedagógico; um, por si, todo indissociável" (Luckesi, 2013, p. 150). Essa visão reafirma a necessidade de um planejamento pedagógico intencional e contextualizado, que integre todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem.

O ato de planejar, sob uma perspectiva conservadora da educação, é frequentemente interpretado como um processo neutro. No entanto, tal neutralidade é inexistente e, de fato, indesejável. Cada instituição de ensino possui suas peculiaridades, que devem ser consideradas no planejamento pedagógico. Muitas vezes, de forma quase intuitiva, o planejamento é

estruturado para atender às necessidades políticas e sociais de um determinado contexto, valorizando fatores como o desenvolvimento econômico regional, a localização geográfica, a cultura local ou até mesmo a própria educação como um fim em si.

Todavia, embora esses aspectos sejam relevantes, eles não são suficientes. É imprescindível que o planejamento pedagógico também considere o estudante em sua individualidade e realidade concreta. Dessa forma, o ato de planejar envolve necessariamente preceitos sociais que refletem no trabalho docente. Como ressalta Luckesi (2013), “o ato de planejar, como todos os outros atos humanos, implica escolha e, por isso, está assentado numa opção axiológica” (Luckesi, 2013, p. 155). Assim, o planejamento não é apenas um processo técnico, mas um exercício ético e intencional, orientado por valores que direcionam as ações pedagógicas para promover um ensino significativo e contextualizado.

O ato de planejar está intrinsecamente relacionado ao ato de avaliar, uma vez que ambos são processos complementares no contexto pedagógico. Durante o planejamento, ocorre a definição das atribuições qualitativas e quantitativas das atividades, bem como a mensuração do conteúdo com base no que já foi aplicado e no que se pretende alcançar. Assim, mesmo de forma não deliberada ou inconsciente, o professor realiza uma avaliação inicial dos estudantes no momento do planejamento.

Esse processo ocorre porque, ao planejar, o educador considera o conhecimento prévio sobre seus alunos, incluindo as dificuldades e facilidades individuais. Antes mesmo de ministrar o conteúdo, o docente já tem uma percepção das possíveis barreiras e avanços que poderão surgir no processo de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação começa a se delinear ainda na etapa de planejamento, assumindo um caráter preditivo que antecede a concretização das atividades pedagógicas. Isso evidencia como o planejamento e a avaliação estão interligados e como a avaliação pode, muitas vezes, influenciar e moldar as etapas iniciais do trabalho docente.

O planejamento escolar, muitas vezes, é compreendido de forma reducionista, como descrito por Luckesi, transformando-se em um "mero preenchimento de formulário" – uma atividade realizada de maneira automática, sem a devida consideração da complexidade envolvida. Contudo, o planejamento deve abranger o aluno, a classe e a escola em sua totalidade, sem hierarquizar esses fatores. Esses elementos constituem um tripé fundamental da educação, no qual a fragilidade de qualquer uma das partes compromete a eficácia das demais. Como ressalta Luckesi, “decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados de uma atividade que é coletiva” (Luckesi, 2013, p. 166).

Quanto à avaliação, sua complexidade reside no fato de não se limitar ao domínio técnico do docente sobre o conteúdo transmitido ao discente. Avaliar transcende essa dimensão, incorporando aspectos formativos, éticos, políticos e afetivos, além de elementos provenientes dos estudos da psicologia. Assim, a avaliação configura-se como um processo indissociável, exigindo a integração de múltiplos fatores que influenciam o ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à execução das atividades planejadas, esta não pode ocorrer de forma mecânica ou apenas para cumprir um cronograma. A prática docente deve ser dinâmica, permitindo adaptações e alterações conforme os dados e as demandas emergentes durante a execução das ações pedagógicas. Nesse sentido, Luckesi enfatiza que “a docência em sala precisa ser dinâmica e pode sofrer alterações e adaptações na medida em que os dados da própria execução venham a exigí-las” (Luckesi, 2013, p. 206). Isso evidencia a necessidade de flexibilidade e sensibilidade no processo pedagógico, em que o planejamento e a avaliação sejam constantemente ajustados para atender às necessidades da realidade educacional.

É fundamental superar a concepção tradicionalista que ainda prevalece na educação, permitindo maior flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, emerge um aspecto crucial discutido por Luckesi (2013): o conceito de erro como elemento propulsor do aprendizado. Na perspectiva tradicional, o erro é visto de forma restritiva, tratado como um demérito que se reflete negativamente na avaliação. Contudo, para Luckesi, o erro possui um significado mais amplo, sendo entendido como parte essencial do processo de aprendizagem e uma oportunidade para avançar no conhecimento.

Romper com o autoritarismo enraizado na educação brasileira ao longo de séculos, como destacado na introdução desta pesquisa, exige também uma transformação profunda nos métodos avaliativos. Tais métodos, historicamente utilizados para rotular, traumatizar, gerar medo e estabelecer distinções entre aqueles que "sabem" e os que "não sabem", precisam ser substituídos por abordagens mais humanizadas e inclusivas. Na perspectiva defendida por Luckesi(2013), o erro deixa de ser uma ferramenta de segregação e passa a ser um instrumento de elevação e desenvolvimento do aprendizado, promovendo uma avaliação que valorize o percurso e a formação integral do estudante.

O erro poderia ser visto como fonte de virtude, ou seja, de crescimento. O que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro; observar o fato sem preconceito, para dele retirar os benefícios possíveis. (Luckesi, 2013, p. 241).

Nessa perspectiva proposta por Luckesi (2013), o erro é entendido como uma ferramenta essencial não apenas para o aprendizado dos alunos, mas também para o acompanhamento e monitoramento contínuo das atividades pelo professor. O erro permite ao educador avaliar o progresso da aprendizagem e ajustar suas práticas pedagógicas conforme as necessidades da turma, direcionando as atividades e os conteúdos de acordo com o nível de aprendizado a ser atingido. Assim, os erros cometidos pelos alunos se transformam em oportunidades de aprendizado, permitindo que, ao contrário da educação tradicional, o erro não seja associado à culpa ou à vergonha. No modelo tradicional, o erro era frequentemente exacerbado e comparado com o desempenho dos outros alunos, gerando um desconforto psicossocial significativo. Nesse contexto, o aluno era levado a aprender não pelo desejo de compreender o conteúdo, mas para



evitar a vergonha ou o constrangimento resultante do erro.

Como Luckesi afirma, “nessa perspectiva, o erro é sempre fonte de condenação e castigo, porque decorre de uma culpa e esta, segundo os padrões correntes de entendimento, deve ser reparada” (Luckesi, 2013, p. 239). Na abordagem proposta por Luckesi, entretanto, o erro não é visto como uma falha a ser punida, mas como uma base para a reflexão e a correção. Quando um aluno comete um erro em uma atividade, o educador pode utilizá-lo como ponto de partida para identificar onde ocorreu a falha e o que pode ser feito para solucioná-la. Nesse novo modelo, ao invés de ser discriminado, o aluno é encorajado a identificar a origem do erro e buscar diferentes maneiras de superá-lo, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e construtivo.

Dessa forma, o educando passa a encontrar prazer a cada pequeno avanço no processo de aprendizagem, uma vez que experimenta a satisfação de descobrir, por seu próprio esforço, o que o professor espera da atividade proposta. Esse processo facilita uma relação mais fluida entre ensino e aprendizagem, sem o “estrangulamento” ou a limitação do autoconhecimento e da autonomia do aluno. A avaliação da aprendizagem escolar, portanto, não deve ser vista como um tribunal disfarçado de sala de aula, onde o professor assume o papel de juiz e os demais alunos atuam como júri, atribuindo culpa sem espaço para defesa. Como afirma Luckesi, “a culpa impede a vida livre, a ousadia e o prazer, fatores que, multiplicados ao nível social, significam a impossibilidade de controle do processo de vida em sociedade” (Luckesi, 2013, p. 241).

A partir dessa perspectiva, podemos perceber que a avaliação transcende os limites da escola e tem um impacto duradouro na vida do educando. Todos nós guardamos na memória, de alguma forma, a lembrança de um professor que marcou nossa trajetória escolar, seja de forma positiva ou negativa. Para o bem, lembramos daqueles professores que persistiram em nos ensinar, que, muitas vezes, priorizavam o acompanhamento individualizado, dedicando atenção a um aluno específico quando necessário, e que, inclusive, tomavam decisões não convencionais, como alterar uma nota no diário para melhor atender ao aprendizado do aluno, desafiando certas normas rígidas da profissão. Esses professores são contrastados com os que se mantêm extremamente rígidos em sua abordagem, deixando marcas de repúdio na memória dos alunos.

Ao considerarmos a nova concepção de avaliação da aprendizagem, como proposta por Luckesi, fica claro que o erro é uma parte integrante do processo de aprendizagem. Ninguém aprende a falar sem antes cometer erros ao pronunciar palavras. O erro, portanto, é um passo necessário para o aprendizado. Como enfatiza Luckesi, “ocorrendo o insucesso ou o erro, aprendemos a retirar deles os melhores e os mais significativos benefícios, mas não façamos deles uma trilha necessária de nossas vidas” (Luckesi, 2013, p. 248). Essa visão permite compreender o erro não como um fim, mas como uma etapa fundamental para o desenvolvimento do aluno, desde que seja tratado de forma construtiva e não punitiva.

Embora as discussões sobre o processo avaliativo da aprendizagem escolar possam

sugerir que a educação se resume a atividades e avaliações, o papel da educação vai muito além disso. No cotidiano escolar, com a imposição de parâmetros, cronogramas, grades curriculares e aspectos burocráticos, a escola, juntamente com o corpo docente, pode acabar negligenciando o papel fundamental da educação, que é a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e de sua participação ativa na sociedade. Embora o termo “formar cidadãos” seja, em certa medida, inadequado para descrever o processo escolar, pois, desde a educação infantil, as crianças já são cidadãos plenos de direitos e atuantes socialmente, a educação deve, de fato, promover a conscientização e o fortalecimento da participação social, sem delimitar artificialmente o início ou o fim desse processo.

A relação entre professor e aluno, ao longo dos anos, deixou de ser uma mera interação voltada para a transmissão de conteúdo, passando a se apropriar de uma visão mais ampla do contexto social. Essa mudança, refletida nos documentos norteadores da educação, busca não só a formação acadêmica, mas também a manutenção e o fortalecimento da democracia. Esse é um passo crucial para o desenvolvimento educacional, embora, como reconhecemos, ainda haja muitos desafios a serem superados nesse caminho.

A democratização da educação escolar, como meio de desenvolvimento do educando, do ponto de vista coletivo e individual, sustenta-se em três elementos básicos: acesso universal ao ensino, permanência na escola, qualidade satisfatória da instrução (LUCKESI, 2013, p. 174).

A citação de Luckesi(2013) destaca três elementos fundamentais para a democratização da educação escolar: acesso universal ao ensino, permanência na escola e qualidade satisfatória da instrução. Estes componentes são essenciais para garantir que a educação não apenas seja universalmente acessível, mas também eficaz na formação integral do educando, tanto em sua dimensão coletiva quanto individual.

O acesso universal ao ensino refere-se ao direito de todas as crianças e jovens, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural, de frequentarem a escola. Esse primeiro ponto trata da eliminação das barreiras que impedem o ingresso no sistema educacional, como a falta de infraestrutura, desigualdades econômicas ou discriminação.

A permanência na escola é outro aspecto crucial, pois muitas vezes o acesso à educação não é suficiente se o aluno não consegue permanecer no ambiente escolar por um período significativo. Fatores como evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, problemas socioeconômicos ou de transporte podem contribuir para a desistência precoce. Assim, garantir que o aluno continue sua trajetória escolar é vital para o desenvolvimento de seu potencial.

A qualidade satisfatória da instrução é o terceiro elemento que Luckesi ressalta. Ter acesso à educação e permanecer na escola é insuficiente se a educação oferecida não for de qualidade. Isso implica em uma abordagem pedagógica que considere as necessidades dos alunos, uma formação docente adequada e a disponibilização de recursos suficientes para



garantir uma educação significativa.

Esses três elementos não são independentes entre si, mas estão interconectados. A democratização da educação, portanto, não deve ser vista como uma simples distribuição de vagas escolares, mas como uma construção contínua que envolve a promoção de um ambiente educacional inclusivo, que garanta o acesso, a permanência e a qualidade do ensino.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, e considerando a formação social do indivíduo, parte-se da premissa de que os conteúdos devem ser planejados não apenas com o objetivo de atender ao caráter formativo da educação, mas também ao seu caráter social. Surge, então, a questão: como podemos avaliar uma educação voltada para o social? Esse é um tema polêmico, pois não existem parâmetros claros ou universais que possam mensurar esse aspecto. Dessa forma, a avaliação do aprendizado formativo passa a ser orientada por acordos críticos sobre o bom convívio social e pelas diretrizes do docente para o discente, levando em consideração aspectos relacionados à convivência e ao desenvolvimento social, mais do que à simples aquisição de conteúdos.

Cremos com convicção, que, se todos os professores deste país desenvolverem com proficiência a sua atividade profissional, estaremos dando um grande passo no sentido de possibilitar às nossas crianças, jovens e adultos condições de crescimento (LUCKESI, 2013, p. 172).

A atuação pedagógica deve assumir um papel crítico e social, reconhecendo que a escola tem a responsabilidade de fomentar nos alunos um senso crítico acerca dos acontecimentos e situações vividas por eles e pelos demais na sociedade. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem desempenha um papel fundamental, desde que conduzida de forma adequada. Isso significa que a avaliação deve ajudar o aluno a identificar suas limitações e, a partir delas, buscar estratégias para superá-las, promovendo uma reflexão que vá além do ambiente escolar e se estenda para a vida cotidiana. Diferentemente da concepção tradicionalista, que frequentemente gera traumas e medos, a avaliação deve ser transformadora e integradora. Para que isso seja possível, o professor precisa compreender que o desenvolvimento do educando envolve não apenas habilidades cognitivas e psicomotoras, mas também a formação de convicções afetivas, sociais e políticas, conforme destacado por Luckesi (2013, p. 178) “o desenvolvimento do educando significa a formação de suas convicções afetivas, sociais, políticas; significa o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas e habilidades psicomotoras; enfim, sua capacidade e seu modo de viver”.

A avaliação da aprendizagem desempenha um papel essencial não apenas no âmbito educacional, mas também na vida social de crianças e adolescentes. Ela possibilita que o educando desenvolva habilidades voltadas para a superação de dificuldades, mesmo fora do ambiente escolar, contribuindo para sua autonomia e capacidade de interação social. Nesse sentido, como ressalta Luckesi (2013, p. 180), “as habilidades são modos adequados de realizar atos, modos de agir e modos de fazer, que demonstram que cada educando tornou efetivamente

seu os conhecimentos transmitidos, possibilitando autonomia e independência". Contudo, para que esse processo seja eficaz, é fundamental considerar um elemento crucial na relação professor-aluno: a maneira como o professor conduz seus métodos de avaliação.

Com base no que foi apresentado ao longo desta pesquisa, no que se refere à avaliação da aprendizagem segundo Luckesi, é possível perceber que a efetividade desse processo depende mais da atuação do professor do que propriamente dos instrumentos avaliativos utilizados. Isso ocorre porque, ao se basear exclusivamente nesses instrumentos, o professor corre o risco de cometer erros, ignorando outros aspectos importantes do processo avaliativo. Luckesi (2013, p. 98) destaca que "a tomada de decisão é o componente da avaliação que coloca mais poder na mão do professor. Do arbítrio da tomada de decisão decorrem e se relacionam arbitrários menores, mas não menos significativos." Dessa forma, a arbitrariedade na avaliação pode manifestar-se de diversas maneiras, sendo uma das mais comuns a atribuição de notas em exames, os quais frequentemente apresentam características mecânicas, conforme descrito anteriormente.

Nessa perspectiva, quando o profissional da educação opta por utilizar testes e exames, é essencial que o planejamento inclua recursos de reparação para os casos em que o educando não alcance o aprendizado necessário. Esses recursos podem envolver atividades alternativas, retomada e revisão dos conteúdos, adaptando-se às limitações do aluno. No entanto, frequentemente isso não ocorre, especialmente ao final de um semestre ou ano letivo, quando a prioridade recai sobre o fechamento das notas e o registro nos sistemas escolares. Mais uma vez, esses aspectos administrativos da avaliação acabam sendo colocados acima do aprendizado efetivo do aluno.

É comum que, desde o início do ano letivo, professores identifiquem alunos com dificuldades ou déficits de conteúdo. Contudo, ao longo do período, essas dificuldades muitas vezes são tratadas de forma superficial, relativizando o aprendizado. Quando o ano chega ao fim, o argumento recorrente é que "não há mais tempo" para intervir. Como isso é possível? Essa lógica contradiz a função primordial da avaliação, que deveria ser um instrumento de promoção do aprendizado, e não apenas um mecanismo para justificar resultados burocráticos.

Dessa forma, torna-se indispensável que o docente assuma uma postura de observador e avaliador, não apenas do aprendizado dos discentes, mas também das dinâmicas e situações que ocorrem no ambiente da sala de aula. Nesse sentido, como afirma Luckesi (2013, p. 90), "entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica." A prática avaliativa, portanto, deve ser contínua e processual, ocorrendo ao longo de todo o período letivo. Isso permite que o aprendizado dos alunos seja ajustado de maneira gradual, evitando que suas dificuldades sejam percebidas e tratadas apenas ao final do ano letivo. Caso contrário, o argumento da "falta de tempo" pode prevalecer, levantando o

questionamento: o tempo de quem está em falta? Do aluno ou do professor? É evidente que o argumento reflete as demandas temporais do professor, como prazos e cronogramas, enquanto o aprendizado do aluno pode ocorrer em qualquer momento, desde que o processo seja conduzido adequadamente.

Diversos estudos na área educacional discutem o papel e a função social da escola, frequentemente destacados em palestras, simpósios e nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino. Contudo, o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem frequentemente entra em conflito com essa concepção. Isso ocorre porque, tradicionalmente, a avaliação é associada a atribuições de notas e resultados que, muitas vezes, gera desconforto tanto no educador quanto no educando. No entanto, como já enfatizado nesta pesquisa, quando a avaliação da aprendizagem é conduzida de forma a atribuir valores que incentivem o desenvolvimento autônomo e contínuo do educando, ela resgata sua função formativa e sua conexão com a proposta pedagógica emancipadora.

Conteúdos socioculturais [...] centrada na ideia de igualdade, de oportunidade para todos no processo de educação e na compreensão de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimentos sistematizados pela humanidade e na aquisição de habilidades de assimilação e transformação desses conteúdos, no contexto de uma prática social (LIBÂNEO, 1984; APUD. LUCKESI, 2013, p. 95).

A citação de Libâneo (1984), apresentada por Luckesi (2013, p. 95), destaca a centralidade dos conteúdos socioculturais no processo educacional, enfatizando a igualdade de oportunidades para todos os envolvidos. Esse trecho ressalta dois aspectos fundamentais da prática educativa: a transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados pela humanidade e o desenvolvimento de habilidades que permitam não apenas a compreensão desses conteúdos, mas também sua transformação no contexto de uma prática social.

Essa visão implica que a educação deve ir além da mera reprodução de saberes. O objetivo não é apenas ensinar conteúdos, mas possibilitar que os educandos desenvolvam a capacidade crítica e prática para utilizá-los em diferentes contextos sociais, contribuindo ativamente para a transformação da sociedade. Nesse sentido, a ideia de igualdade no acesso à educação reflete o compromisso com a inclusão e a justiça social, considerando a pluralidade de experiências e vivências dos alunos.

Ao mesmo tempo, a citação sugere que a prática educacional está profundamente conectada à prática social. Isso reforça a concepção de que a educação não é um fenômeno isolado, mas sim um processo dinâmico e interativo que ocorre dentro de um contexto cultural, histórico e social. Dessa forma, os conteúdos socioculturais funcionam como um elo entre o indivíduo e a coletividade, promovendo uma formação integral que valoriza tanto o conhecimento técnico quanto o desenvolvimento humano e ético.

Essa modalidade de pensar e praticar a “gestão democrática escolar” configura muito pouca coisa diante do que efetivamente ela pode significar tanto para a escola



em si, como para a aprendizagem dos estudantes, seus pais, seus professores e gestores acerca dos compromissos consigo mesmo e com o outro, (LUCKESI, 2013, p. 280).

Nesse entendimento limitado sobre o que seria a gestão democrática, frequentemente se desconsideram fatores externos à escola, como a realidade de vida e as condições familiares dos indivíduos. Esses aspectos são cruciais para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos, especialmente daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Nesse contexto, torna-se fundamental a participação ativa e o acompanhamento dos pais ou responsáveis, que devem atuar em parceria com o professor.

Quando o aluno tem direito a um professor de apoio, é essencial que haja troca de experiências entre os profissionais envolvidos, como o professor regente, o professor de apoio e o coordenador pedagógico. Essa colaboração deve se estender à direção da escola e, quando necessário, incluir profissionais externos, como psicólogos e terapeutas. Assim, forma-se uma rede integrada de ações, que embora à primeira vista possa parecer desconexa, precisa articular-se de maneira coesa para atender às necessidades do aluno de forma eficiente e promover um aprendizado efetivo e inclusivo.

Participar da gestão democrática da escola significa que todos se sentem e efetivamente são participes do sucesso ou do fracasso da escola em todos os seus aspectos: físico, educativo, cultural e político. Gestores administrando, educadores ensinando, estudantes aprendendo. Afinal, todos aprendendo numa “escola que aprende”, cada um no seu lugar e papel, orquestrando o todo (LUCKESI, 2013, p. 281).

Nessa concepção, fica evidente que a gestão democrática na educação não se limita ao conceito de “gestão” em si, mas abrange uma abordagem mais ampla. Se a educação é, ou deveria ser, democrática, surge a questão: por que apenas o professor parece deter o poder de avaliar? Essa ideia é parcialmente válida, já que o professor é o responsável pelo planejamento e pela ministração dos conteúdos em sala de aula, sendo, portanto, o mais indicado para conduzir o processo avaliativo. No entanto, é fundamental que a avaliação seja compartilhada com outros profissionais da educação, bem como com os próprios alunos e seus responsáveis. Essa prática confere à avaliação da aprendizagem um caráter verdadeiramente democrático.

Esse compartilhamento costuma ocorrer em reuniões de conselho de classe ou em trabalhos colaborativos internos, transformando a educação em uma via de mão dupla, onde o cuidado com os estudantes também se torna uma oportunidade de aprendizado para os educadores. Como afirma Luckesi (2013, p. 284): “Cuidar dos nossos estudantes, por sua vez, nos faz aprender muito como educadores, que efetivamente educam.”

A complexidade do processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, discutida ao longo desta pesquisa, reflete a preocupação em garantir uma educação de qualidade em cada instituição de ensino, articulando todos os setores que compõem a gestão democrática. Quando essa articulação ocorre de forma eficaz, é possível evitar o impacto negativo de temas que,

embora pouco abordados, têm grande relevância na educação. Assim como a avaliação da aprendizagem muitas vezes enfrenta o estigma das provas tradicionais, a escola também lida com o “fantasma” das avaliações estatísticas, que medem o desempenho escolar de forma padronizada.

Essas avaliações externas, frequentemente debatidas por autores como Luckesi, tornam-se um elemento determinante na definição dos padrões mínimos para o funcionamento das instituições escolares. Temáticas como o “fracasso escolar”, abordadas em capítulos como Fracasso Escolar, Escola e Sala de Aula, revelam a importância de repensar o papel da avaliação não apenas no nível micro, relacionado aos estudantes, mas também no nível macro, envolvendo a própria instituição e seu impacto social.

Há um aspecto curioso a ser observado: a mesma complexidade presente na avaliação do ensino e da aprendizagem também se manifesta nas avaliações de indicadores educacionais. Esses índices, frequentemente considerados fatores “externos” à prática pedagógica, podem determinar o nível de desenvolvimento do ensino em uma instituição. Entre os fatores avaliados estão aspectos relacionados à gestão, financiamento, qualidade da docência, investimentos na estrutura física da escola e, ainda, na formação, pós-formação e aperfeiçoamento contínuo do corpo docente.

Um exemplo de parâmetros utilizados em pesquisas de avaliação da qualidade do ensino escolar é apresentado por Luckesi(2013) na obra que fundamenta esta pesquisa. Esses parâmetros ilustram como múltiplas dimensões devem ser consideradas para uma análise mais abrangente da qualidade educacional, destacando que a avaliação institucional e a avaliação do aprendizado estão interligadas e influenciam diretamente o desempenho da instituição como um todo.

Para a comparação foram tomadas algumas variáveis: existência de biblioteca, investimentos nos educadores e investimento na aprendizagem dos educandos. A escola que apresentou o melhor desempenho tem uma biblioteca de boa qualidade, investe na qualificação dos seus professores, assim como na busca de resultados satisfatórios de aprendizagem para seus estudantes, com os diretores e coordenadores pedagógicos debruçados, a cada período escolar, sobre os resultados dos desempenhos dos educandos; já a escola que, nessa investigação, apresentou o pior desempenho não tem biblioteca, contrata os professores e não investe em sua qualificação no decorrer do ano letivo e os estudantes prosseguem no ano letivo como podem, com os resultados de aprendizagem que vão obtendo, sem um acompanhamento específico por parte da direção e de outros profissionais da área pedagógica (LUCKESI, 2013, p. 267).

No demonstrativo, o autor alerta contra a “culpabilidade” exacerbada atribuída a um único fator, destacando que cada elemento que compõe o sistema escolar tem sua relevância no contexto avaliativo. Como Luckesi (2013, p. 269) aponta: “financiamento, gestão satisfatória e prática pedagógica consistente, conjuntamente, são fatores determinantes de resultados mais satisfatórios.” Essa perspectiva ressalta a interdependência entre os diversos aspectos que



influenciam o desempenho escolar.

A avaliação do ensino e da aprendizagem em uma instituição escolar nos leva a refletir sobre o quanto a escola é influenciada por fatores externos. Contudo, cabe à escola, conforme previsto em muitos Projetos Políticos Pedagógicos, assumir a missão de promover a transformação social e contribuir para a mudança da realidade local, considerando as variáveis socioeconômicas da região onde está inserida.

Essa perspectiva, no entanto, enfrenta a dicotomia entre a perpetuação de uma cultura já estabelecida e a tentativa de transformá-la por meio da educação. Isso remete à teoria crítico-reprodutivista da educação, especialmente ao conceito de violência simbólica. Uma transformação social abrupta, desconsiderando as particularidades culturais e regionais, pode configurar-se como uma forma de violência simbólica, ao impor mudanças desconectadas da realidade dos sujeitos envolvidos. Por outro lado, a ausência de qualquer movimento transformador por parte da escola resulta na reprodução social, perpetuando desigualdades e limitando o potencial emancipatório da educação. Assim, cabe à escola encontrar um equilíbrio entre respeitar as especificidades culturais e promover mudanças significativas que favoreçam o avanço do educando e da sociedade.

Neste momento histórico em que vivemos —, apesar de vozes dissonantes, estamos iniciando a compreender que ambos os fatores são fundamentais de serem considerados: os externos, que nos permitem compreender a escola através de seus condicionamentos sócio-históricos e os internos (gestão escolar, currículo, didática, avaliação da aprendizagem), que nos permitem dar eficiência ao ensino aprendizagem (LUCKESI, 2013, P. 273).

A citação de Luckesi (2013) reflete um momento crucial na reflexão sobre a educação, destacando a importância de considerar tanto os fatores externos quanto internos ao analisar o funcionamento e a eficácia da escola. O autor sugere que, embora existam opiniões divergentes, há um movimento crescente de compreensão sobre a necessidade de se abordar esses dois aspectos de forma integrada.

Os fatores externos, como os condicionamentos socioeconômicos, culturais e históricos, são essenciais para compreender a escola dentro de um contexto mais amplo, que envolve a realidade social de seus alunos e a dinâmica da comunidade em que a instituição está inserida. Esses fatores podem influenciar, por exemplo, as condições de aprendizado, os desafios enfrentados pelos estudantes e as desigualdades educacionais.

Por outro lado, os fatores internos, como a gestão escolar, o currículo, a didática e a avaliação da aprendizagem, são os elementos que permitem a escola organizar e otimizar seus processos pedagógicos, garantindo eficiência no ensino. Esses componentes internos são determinantes na qualidade da educação oferecida, pois influenciam diretamente o desenvolvimento do aprendizado dos alunos.

O equilíbrio entre esses dois fatores, os externos, que contextualizam a escola, e os internos, que operam diretamente na prática educativa, é fundamental para a criação de uma

educação mais justa e eficiente. Ao reconhecer a interdependência entre essas dimensões, Luckesi(2013) propõe uma abordagem mais holística, que busca melhorar a qualidade do ensino por meio de uma análise profunda dos contextos nos quais as instituições educacionais estão inseridas, sem negligenciar as condições estruturais e pedagógicas que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, avançamos significativamente no entendimento da avaliação da aprendizagem, reconhecendo três abordagens principais ou metodologias: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa, conforme abordado brevemente na introdução desta pesquisa. Cada uma dessas metodologias desempenha funções distintas e complementares no processo de ensino-aprendizagem, Luckesi(2013).

A avaliação diagnóstica, geralmente realizada no início de um ciclo, seja ao início de um ano letivo ou semestre, tem como principal objetivo diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos, permitindo, assim, a adaptação do planejamento pedagógico para atender às necessidades da turma, possibilitando até mesmo a revisão de conteúdos prévios quando necessário.

Por sua vez, a avaliação formativa, conforme discutido ao longo deste estudo, destaca-se como a mais significativa, pois está intrinsecamente vinculada ao processo contínuo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem permite que o professor realize ajustes durante as aulas, corrigindo eventuais erros e proporcionando feedback constante. A avaliação formativa, como enfatizado por Luckesi (2013), deve ocorrer ao longo de todo o processo didático, permitindo que o docente identifique e repare falhas à medida que surgem, favorecendo a compreensão dos erros pelo aluno e promovendo soluções colaborativas, em vez de simplesmente apontá-los de forma punitiva.

Neste contexto, o erro, conforme abordado na concepção de Luckesi, não deve ser visto como um indicativo de falha do aluno, mas como uma oportunidade para questionamentos e reflexão, o que contribui para o aprendizado efetivo. A avaliação formativa é, portanto, a modalidade em que o aluno realmente aprende, sendo fundamental para esse processo um olhar humanizado por parte do professor, que se reflete na afetividade entre docente e discente. Como enfatiza Luckesi (2013, p. 32), "Sem uma disposição psicológica de abertura afetiva para o tema, não há como cuidar dele. O fator emocional, aqui, como em qualquer outra situação humana, é fundamental. Caso não nos disponhamos a aprender, não haverá aprendizagem."

Embora a avaliação formativa seja a mais fiel ao processo de aprendizado real do aluno, é lamentável que, muitas vezes, seu papel seja relegado ao último modelo avaliativo, a avaliação somativa, que, embora importante, não reflete de maneira tão contínua ou integral o desenvolvimento do aluno ao longo de sua trajetória educacional

No final de um ciclo de conteúdos, bimestre ou semestre ocorre à avaliação somativa para fins de verificar o quanto os alunos compreenderam dos conteúdos ministrados, esse tipo de

avaliação geralmente é feito através de provas que geralmente possui um peso maior na somatória das notas para se obter as médias finais do ciclo bimestre ou semestre.

O que se retoma, ao abordar a questão do trabalho docente ético e humanizado, é a importância de um processo avaliativo que vá além dos instrumentos tradicionais, que, por si só, não são suficientes para fornecer uma visão abrangente do aprendizado efetivo do aluno. Para ilustrar essa questão, podemos considerar um exemplo: um aluno de zona rural, sem acesso a livros ou internet, com pais analfabetos, e outro aluno da zona urbana, com acesso a esses recursos e pais com formação acadêmica. Ao aplicar uma prova de gramática da língua portuguesa, qual aluno provavelmente terá um desempenho superior? A diferença é clara, uma vez que fatores sociais e contextuais influenciam diretamente o processo avaliativo. Contudo, isso levanta a pergunta: será que o aluno da zona rural possui um conhecimento limitado? Evidentemente, não. Esse aluno apenas não teve o tempo ou as condições adequadas para ser exposto ao conteúdo de forma suficiente, mas isso não diminui sua capacidade de aprender. De fato, a criatividade desse aluno pode até superar a do aluno da zona urbana, pois, como afirma Luckesi (2013, p. 196-197), “A inventividade necessita da espontaneidade e do risco, mas também de fundamentos, de desenvolvimento mental, afetivo e intuitivo, que possibilitem fazer emergir a invenção.”

Considerando as experiências cotidianas de uma criança ou adolescente da zona rural, o espaço amplo de um quintal, o contato com animais, o trabalho no campo, o manejo do plantio e as brincadeiras criadas com materiais simples encontrados no próprio ambiente, é possível questionar como um professor poderia, de maneira petulante, afirmar que isso não constitui conhecimento. Como Luckesi (2013, p. 135-136) destaca, “Pela avaliação, nós professores, muitas vezes, “matamos” nossos alunos, matamos a alma bonita e jovem que eles possuem; reduzimos sua criatividade, seu prazer, sua capacidade de decisão. E, a seguir, reclamamos que nossos alunos não são criativos.”

Portanto, a avaliação deve ser compreendida de maneira holística, respeitando as realidades e potencialidades dos alunos, reconhecendo que o conhecimento não se limita ao acesso a recursos materiais ou ao formato tradicional de avaliação. As experiências de vida, a criatividade e as habilidades desenvolvidas em contextos diversos também devem ser consideradas como elementos essenciais na formação e no aprendizado do aluno.

Nesse contexto, a complexidade da avaliação da aprendizagem se torna evidente, e cabe ao professor, conforme descrito por Luckesi, realizar uma “tomada de decisão que direcione o aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento do educando” (Luckesi, 2013, p. 62). Essa tomada de decisão não deve se restringir aos aspectos práticos e burocráticos da rotina escolar, mas deve emergir do entendimento e julgamento que o professor faz de cada aluno, o que pode, por vezes, tornar o processo avaliativo tendencioso. De fato, essa arbitrariedade pode se manifestar na avaliação do ensino e aprendizagem, muitas vezes de forma não intencional, ou

até mesmo por meio de preconceitos, quando o educador não conhece profundamente o educando.

Para que o professor possa avaliar seus alunos de maneira justa, evitando rotulações e buscando ser o mais assertivo possível em suas decisões avaliativas, é fundamental que comprehenda quem são seus alunos. O educador deve investigar de onde cada aluno vem, o contexto social no qual está inserido, a dinâmica familiar que o envolve e a presença da família na educação do aluno. Esses parâmetros são essenciais para realizar uma avaliação mais precisa, mas também dependem de fatores que fogem ao controle do professor, os quais poucos educadores conseguem integrar de maneira eficaz durante o processo avaliativo. Para Luckesi, todos esses aspectos podem ser sintetizados em uma única palavra, “amor”.

Essa palavra representa a atitude empática e compreensiva necessária para que o professor reconheça e valorize as múltiplas dimensões do aluno, proporcionando uma avaliação mais humanizada e significativa.

O ato amoroso que, em primeiro lugar, inclui a si mesmo e, nessa medida, pode incluir os outros. O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la (LUCKESI, 2013, P.254).

Esse apontamento aborda a profundidade do ato amoroso, sugerindo que ele não se limita a uma expressão afetiva, mas se configura como um processo de acolhimento genuíno da realidade do outro, sem julgamento ou exclusão. O ato amoroso, nesse contexto, é entendido como uma prática de aceitação plena, onde se acolhe o ser e as circunstâncias do outro "como eles são". Isso implica que, ao agir com amor, o professor ou qualquer indivíduo não apenas recebe o outro de maneira incondicional, mas também permite que o outro se manifeste livremente, com suas alegrias e dores, sem tentar moldá-lo ou criticá-lo de maneira impositiva.

Esse acolhimento, de acordo com Luckesi(2013), é essencial para permitir que o outro se desenvolva plenamente, sem ser descartado ou limitado por estigmas e julgamentos. No entanto, os julgamentos podem surgir, mas seu objetivo não será o de excluir, e sim o de orientar as ações de maneira construtiva, de modo que a vida, a aprendizagem e o desenvolvimento possam continuar. No contexto educacional, essa visão de avaliação representa um movimento contrário à exclusão ou rotulação dos alunos, buscando uma forma de avaliação que seja inclusiva, humanizada e respeitosa das diferenças individuais.

Portanto, o “ato amoroso” descrito por Luckesi(2013) se torna um princípio norteador para uma educação ética e empática, onde o professor exerce sua função de avaliador não como alguém que impõe normas rígidas e exclusivas, mas como um facilitador do desenvolvimento do aluno, acolhendo suas particularidades e proporcionando um ambiente onde o erro e a dificuldade possam ser entendidos como partes do processo de aprendizagem.



4.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo, optou-se por uma abordagem metodológica integradora, que conjugou a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Essa estratégia permitiu a triangulação de dados e a obtenção de uma compreensão aprofundada dos fenômenos analisados, contribuindo para compreensão dos achados. A escolha da Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires, como ambiente empírico destacou-se por oferecer um contexto singular para a investigação das práticas e processos presentes na instituição.

Paralelamente, foi aplicado um questionário com questões abertas a **01(um) diretor; 01 (um) coordenador pedagógico e 03(três) professores**, se mostrou adequada para entender as percepções e nuances dos sujeitos, alinhando-se aos objetivos propostos e permitindo a expressão livre dos participantes. Dessa forma, a integração das diferentes fontes de dados favoreceu uma análise abrangente e contextualizada, essencial para a compreensão do objeto deste estudo.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa fundamenta-se na compreensão de que há uma relação dinâmica e indissociável entre o mundo real e o sujeito, ou seja, entre a objetividade dos fenômenos e a subjetividade do indivíduo, o que inviabiliza sua tradução em dados numéricos. Nesse tipo de abordagem, “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados constituem elementos centrais no processo investigativo” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 70).

Nessa perspectiva, o ambiente em que se desenvolve a pesquisa qualitativa é compreendido como a principal fonte de dados, exigindo do pesquisador uma imersão direta no contexto investigado. O “ contato estreito com o campo e o objeto de estudo é imprescindível, visto que os fenômenos são examinados em sua ocorrência natural, sem qualquer tipo de interferência intencional por parte do pesquisador” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 70).

Essa abordagem proporciona maior aprofundamento sobre o objeto investigado, permitindo ao pesquisador acompanhar de forma mais precisa as múltiplas dimensões que o compõem. Assim, conforme destacam os autores, “o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 70).

No que se refere à coleta de dados, o questionário configura-se como um instrumento estruturado, composto por uma sequência ordenada de perguntas a serem respondidas por escrito pelos participantes da pesquisa. Trata-se de uma “ferramenta que, ao ser elaborada pelo pesquisador, é preenchida diretamente pelos respondentes, caracterizando-se, portanto, como um recurso padronizado de obtenção de informações” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 108).

Para garantir a eficácia do instrumento, recomenda-se que a linguagem utilizada nas questões seja clara, objetiva e acessível, de modo a assegurar a compreensão por parte dos participantes. O “uso de gírias ou expressões populares deve ser evitado, exceto em casos nos quais tal linguagem seja pertinente ao universo cultural do grupo investigado como, por



exemplo, surfistas” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 108).

Em termos metodológicos, a aplicação do questionário “implica a solicitação de informações a um número significativo de participantes, visando à posterior análise dos dados por meio de técnicas quantitativas, com o objetivo de obter conclusões fundamentadas nas evidências coletadas” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 57–58). A padronização das perguntas contribui para a redução de ambiguidades interpretativas, assegurando maior uniformidade na compreensão das questões por parte dos respondentes, conforme enfatizam os autores ao tratarem da “utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 53).

A presente pesquisa foi realizada nas ideias do método dialético, considerado o mais apropriado para abarcar a complexidade inerente ao objeto de estudo e às múltiplas determinações de ordem social que o constituem.

Seu desenvolvimento teórico alcançou maior sistematização com Hegel, que concebeu a dialética como um processo no qual as contradições internas de um fenômeno se superam e dão origem a novas contradições, em um movimento contínuo de transformação (Gil, 2008). Essa concepção foi posteriormente reelaborada por Karl Marx, que conferiu à dialética um caráter materialista e histórico, orientando-se para a compreensão da realidade social em sua totalidade, por meio da análise das contradições concretas que a compõem.

No campo da pesquisa qualitativa, o método dialético apresenta-se como uma abordagem interpretativa que visa apreender os fenômenos em sua dinamicidade, historicidade e inter-relação com as condições sociais, políticas, econômicas e culturais. Trata-se, portanto, de uma forma de investigação que rejeita análises fragmentadas e descontextualizadas, assumindo a inseparabilidade entre os aspectos objetivos e subjetivos da realidade (Prodanov & Freitas, 2013, p. 34).

A referida pesquisa contará com os procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfico e pesquisa documental uma vez que a pesquisa exige a presença das duas modalidades, no entendimento que a pesquisa traz autores que trazem a base bibliográfica, mas também a pesquisa contará com análise de documentos e questionários.

5. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DAVID AIRES FRANÇA

A avaliação da aprendizagem na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França, contida no Projeto Político Pedagógico (PPP) possui sua estrutura coerente com as legislações educacionais como a lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da



Educação Nacional (LDB) a proposta de avaliação da aprendizagem também se alinha com o que é proposto pelos autores estudosos da avaliação da aprendizagem, levando em consideração que a escola “adota como linha teórica a avaliação formativa, tendo em suas bases princípios sócio interacionistas onde o aluno é compreendido como um ser em constante processo de construção e reconstrução, dotado de potencialidades” (EEGTIADAF, 2024 p. 48).

O PPP da escola possui um quadro em que coloca de forma muito clara quais são os procedimentos e requisitos avaliativos, o quadro traz dez Instrumentos e critérios avaliativos seguem os itens mais importantes retirados do quadro presente no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires:

1º Instrumento: Prova escrita. Contextualização das questões e clareza dos enunciados. (individual, em dupla, -Clareza dos objetivos e critérios que serão adotados na com consulta).

Critério: Compatibilidade do tamanho da prova com o tempo destinado para sua resolução.

4º Instrumento: Seminário -As exposições orais de trabalho serão avaliadas considerando que o aluno tenha apropriação de todo o conteúdo. O processo de verificação dessa apropriação se dará mediante perguntas dos colegas e do professor após a exposição do conteúdo. A apresentação do grupo e as perguntas dos colegas serão avaliadas e pontuadas.

Critério: Deve ser cobrada a utilização de recursos didáticos pedagógicos e tecnológicos para ilustrar o tema em discussão.

10º Instrumento: Autoavaliação. - Pode ser aplicada no final do bimestre, das atividades, do conteúdo, de uma unidade e sempre que se fizer necessário.

Critério: A autoavaliação deve proporcionar o questionamento do aluno com relação aos seus atos, conscientização do que aprendeu, do que falta aprender, seus erros e acertos, para que ele possa, através da reflexão sobre suas concepções e atitudes, melhorar a aprendizagem. (EEGTIADAF, 2024 p. 50-51).

O PPP da escola possui uma preocupação com o trabalho docente dos professores regentes no que tange a avaliação da aprendizagem para que o profissional de educação não torne a avaliação de ensino e aprendizagem algo maçantes para o aluno, portanto “O professor precisa diversificar os instrumentos avaliativos de modo a atender as especificidades dos estudantes é necessário acordar com a turma bimestralmente os tipos de instrumentos a serem utilizados e seus respectivos valores”. (EEGTIADAF, 2024 p. 51). No caso da avaliação somativa também há a preocupação que esta avaliação não tenha o foco apenas no aprendizado conteudista, o PPP deixa transparente de qual forma é aplicado bem como a pontuação de cada critério, “ocorre no final de cada bimestre e ano letivo devendo prevalecer o melhor resultado de aprendizagem alcançada pelo aluno. No caso a pontuação dos estudantes se dará, da seguinte forma: 2,0 pontos (procedimental), 2,0 pontos (atitudinal) e 6,0 pontos (conceitual)”. (EEGTIADAF, 2024 p. 49).

Tal documento norteador da escola afirma o caráter transversal do ensino e aprendizado, conscientizando aos educadores que: “Em todas os componentes curricular devem ser trabalhados e avaliados a leitura, interpretação, oralidade, escrita (ortografia e caligrafia), produção (estrutura textual) e raciocínio lógico. Em toda atividade avaliativa proposta, deve ficar claro para os alunos os objetivos e as habilidades a serem desenvolvidas”. (EEGTIADAF,

2024 p. 51). Desta forma, o corpo escolar composto de profissionais de áreas distintas da educação podem se entrelaçar para atender da melhor forma o ensino e aprendizado do aluno com enfoque no seu projeto de vida.

O sistema de ensino e aprendizagem da escola é também voltado para a prática de manejo agronômico e zootécnico interligando teoria e prática “As atividades práticas supervisionadas, além de integrar o campo formativo, auxiliam na complementação da formação profissional. [...] possibilitando o desenvolvimento das competências profissionais gerais e específicas”. (EEGTIADAF, 2024 p. 51).

Encontra-se neste documento uma tabela que contém as unidades didáticas a serem trabalhadas em cada etapa do anos finais do fundamental. Segue a tabela abaixo:

Tabela 01

Unidade Didática	Área a que pertence	Série em que se concentram os estudos
Frango de corte Frango de postura	Zootécnica	1ª série
Suinocultura	Zootécnica	2ª série
Bovinocultura	Zootécnica	3ª série
Horticultura	Agronômica	1ª série
Olericultura: Milho, Arroz, Soja, Feijão, Sorgo, Mandioca, Cana de açúcar	Agronômica	2ª série e 3ª Série
Mamão, Maracujá, Acerola, Banana	Agronômica	3ª Série
Cana de açúcar	Agronômica e Zootécnica	Perpassam as 03 séries
Fabrica de ração	Zootécnica	Perpassam as 03 séries
Viveiro de mudas	Agronômica	Perpassam as 03 séries
Plantas Medicinais	Agronômica	Perpassam as 03 séries

(Fonte: EEGTIADAF, 2024 p. 53).

Desta forma a escola garante o ensino e aprendizado de forma abrangente no campo teórico e também prático possibilitando o discente ter contato desde sua formação com o que virá a ser a sua atuação no mercado de trabalho, o que é de grande valia, pois, segundo o PPP, as experiências vivenciadas em campo pode até ser requisito de “dispensa a exigência de estágio supervisionado em outras localidades”. Assim permitindo que o recém-formado esteja apto para ingressar no mercado de trabalho, quando ainda em formação “os alunos orientados pelos professores e monitores de campo realizam momentos de estudos e experimentos, o que proporciona aprendizado para a execução das atividades práticas de campo aos futuros Técnicos em Agropecuária”. (EEGTIADAF, 2024 p. 52).



6. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nesta etapa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), procede-se à análise dos dados coletados por meio de um questionário aplicado a docentes da Escola de Tempo Integral com ênfase Agrícola, tendo como objetivo central compreender as concepções desses profissionais acerca da avaliação da aprendizagem. A interpretação dos dados foi orientada por referenciais teóricos que dialogam com a temática, entre os quais se destacam Luckesi (2011), Hoffmann (1993); Perrenoud (1999) e outros, cujas contribuições são fundamentais para uma reflexão crítica sobre os sentidos atribuídos à avaliação, suas funções e implicações no cotidiano escolar. A análise empreendida busca revelar de que modo os discursos e práticas pedagógicas dos professores se articulam com diferentes concepções avaliativas, permitindo identificar as tensões, os avanços e os desafios que permeiam o processo avaliativo no contexto específico da escola investigada.

6.1 O papel da Avaliação da Aprendizagem no contexto da Escola de Tempo Integral com ênfase Agrícola

Quando perguntamos sobre como o servidor comprehende o papel da avaliação no contexto da Escola de Tempo Integral com ênfase Agrícola, obtivemos as seguintes respostas.

A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, combinando o aprendizado acadêmico com a prática agrícola. Esse modelo de escola busca não apenas avaliar os conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas tradicionais, mas também observar o desenvolvimento de habilidades práticas, como o manejo agrícola, o trabalho em equipe e a responsabilidade, ênfase agrícola deve ser abrangente, considerando tanto os aspectos cognitivos e acadêmicos quanto os práticos, sociais e ambientais, promovendo uma aprendizagem mais conectada com a realidade e as necessidades do campo, que é a realidade de nossos estudantes, (PROFESSOR(A) A, 2025).

A partir dessa resposta, percebe-se que há uma compreensão do significado da avaliação da aprendizagem no contexto da escola em estudo. “É uma ferramenta que auxilia no processo de ensino e aprendizagem, permitindo identificar as conquistas e dificuldades dos estudantes e avaliar também o planejamento e metodologia do professor”, Professor(a) B,(2025).

Nesse sentido, vemos a importância que o colégio agrícola e seus professores percebem a avaliação da aprendizagem como um instrumento que cumpre realmente o seu papel de identificar o aprendizado do aluno bem como o ensino do professor.

Compreendo a avaliação como um processo multifacetado e subjetivo. Na Agrícola, ela é imprescindível para averiguarmos o nível de conhecimento dos alunos e pensar estratégias efetivas para fazê-los avançar. A avaliação é uma via de mão dupla: mostra onde o aluno está e onde precisa chegar; se o professor tem lançado mão ou não da didática certa. Ela é um farol, o alfa e o ômega da aprendizagem, já que determina o início da caminhada e, no final, revela se a caminhada valeu a pena. Ela é o recurso que mais temos utilizado nesse ano de IDEB. Temos avaliado tudo: aprendizagem, prática pedagógica, gestão, relações, etc , (PROFESSOR(C) C, 2025).

Como a Escola Agrícola recebe alunos de várias localidades, contextos e realidades

diferentes a avaliação é um instrumento de grande importância para o planejamento do professor. Recebemos muitos alunos com déficits variados e é pela avaliação que inicialmente descobrimos como trabalhar com estes problemas, (PROFESSOR(D) D, 2025).

A análise das falas dos(as) professores(as) dialoga diretamente com as concepções de avaliação defendidas por Luckesi(2011) e Hoffmann(...). ambos críticos da avaliação tradicional de caráter classificatório. Para Luckesi, a avaliação deve ser compreendida como um ato amoroso e político, voltado à promoção da aprendizagem e não à punição do estudante. Essa perspectiva está presente nas falas ao considerar a avaliação como um “farol” que orienta o percurso formativo e como ferramenta de planejamento e reflexão docente. Já Hoffmann(...) enfatiza a avaliação como mediação, destacando seu caráter formativo, contínuo e contextualizado.

Essa ideia aparece quando os(as) professores(as) relatam a importância da avaliação na identificação das necessidades dos alunos oriundos de diferentes realidades e na construção de estratégias pedagógicas mais adequadas. Ambos os autores reforçam a noção de que avaliar é uma prática comprometida com a aprendizagem e com a transformação social, uma perspectiva visivelmente presente no discurso dos docentes da Escola Agrícola, que utilizam a avaliação como instrumento de escuta, intervenção e reconstrução do processo educativo em contextos diversos e desafiadores.

Portanto, precisamos repensar que “o educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e para tanto necessita do investimento da escola e de seus educadores tendo em vista efetivamente aprender”(LUCKESI,2011 p.30).

6.2 O PPP da escola, os princípios norteiam a avaliação da Aprendizagem na prática docente

Quando se diz respeito às atribuições próprias da prática docente no ambiente da sala de aula, é necessário reconhecer que a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem não recai exclusivamente sobre o professor. Trata-se de um processo complexo e sistêmico que envolve diversos atores e instâncias, desde a formulação das políticas públicas educacionais, passando pela gestão administrativa das escolas, até o próprio aluno, em sua interação cotidiana com o saber.

Dessa forma, esse percurso retorna às instâncias macroestruturais em forma de dados e estatísticas educacionais, que servem de base para novas decisões e orientações. Entretanto, a crítica que se impõe neste ciclo é semelhante àquela endereçada às práticas avaliativas em sala de aula: assim como frequentemente se limita a mensurar o desempenho do estudante sem, de fato, avaliar a aprendizagem em sua complexidade, as estatísticas educacionais, por vezes, são interpretadas apenas como indicadores descritivos da realidade escolar e não como instrumentos de análise crítica e transformadora. Nesse sentido, corre-se o risco de transformar a avaliação



institucional em um mero relatório técnico, esvaziado de sua potência para promover mudanças efetivas nas condições de ensino e aprendizagem.

As políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja "reconhecido" como "pertencendo" à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas (FREITAS, et. al 2009, p.48).

Neste sentido, não se pode apenas identificar as dificuldades de ensino do sistema educacional como um todo, mas também designar a cada instituição de ensino quais são os seus pontos fragilizados que merece uma maior atenção, bem como propor melhorias em cada área em que foram detectadas as fragilidades, o que tem cumprido esse papel é a avaliação institucional que se torna “[...] o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos feita pelo professor, como da avaliação dos alunos feita pelo sistema” (FREITAS, et. al 2009, p.45). No entanto, como alerta Freitas, mesmo essa avaliação tem como foco o aluno, mas tende a ignorar todas as outras variáveis que fazem parte de um processo de ensino e aprendizagem que vão muito além de avaliar somente o aluno, e isso logicamente irá acarretar dados estatísticos imprecisos, pois todo o corpo escolar faz parte do sucesso ou fracasso da instituição, no entanto, essa culpabilidade é atribuída aos professores.

Quando perguntado aos Professores do Colégio Agrícola como era direcionado os princípios da avaliação segundo o PPP da escola e como esses princípios refletiam em sua prática docente, podemos recolher os seguintes resultados.

Os princípios que costumam nortear a avaliação da aprendizagem nas escolas estão relacionados à valorização do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem e à busca por uma educação integral e inclusiva. Procurando formar estudantes autônomos, críticos e pensando no futuro social, emocional e ambiental. Avaliação integral e diversidade, abrangendo os aspectos conceitual, atitudinal e procedural (PROFESSOR(A) A, 2025).

Podemos perceber assim com a resposta do professor A, o que Luckesi afirmou “o investimento necessário do sistema de ensino é para que o educando aprenda e a avaliação está a serviço dessa tarefa”(LUCKESI.2011. p.30). No ppp da agrícola é mostrado isso através das avaliações conceituais que buscam avaliar a capacidade do aluno de lembrar, aplicar e entender os conceitos propostos, na avaliação procedural que avalia a capacidade do aluno de resolver problemas e a atitudinal, avaliando a capacidade do aluno de trabalhar em equipe.“É norteado pela conceitual, procedural e atitudinal. Refletem na prática docente de avaliar o estudante não só como um mero estudante, mas, como um ser humano, capaz de contribuir para melhoria do mundo.”(PROFESSOR(B)B,2025). Reforçando assim a idéia que a prática deve estar inteiramente ligada a reflexão

O PPP da Agrícola, assim como o programa Jovem em Ação do qual ela faz parte, valorizam práticas pedagógicas que promovam o protagonismo juvenil, a



interdisciplinaridade e a aplicação prática do conhecimento - tudo isso com foco no projeto de vida do aluno. Logo, ao avaliar, considero essas premissas, e realizo uma avaliação contínua e formativa. Pensando na aplicação prática do conhecimento, é imprescindível o uso de metodologias ativas.(PROFESSOR(C) C,2025)

Na Escola Agrícola possui em seu ppp três instrumentos avaliativos, o procedural, o conceitual e o atitudinal. De acordo com estes principais eu preciso avaliar o aluno não apenas com notas de provas mas pelo seu comportamento e participação nas aulas e em suas atividades práticas, embora as avaliações externas não as enxerguem(PROFESSOR(D) D,2025)

A Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França adota como linha teórica a avaliação formativa, que integra a avaliação diagnóstica, a avaliação contínua/processual e a avaliação somativa. Em sua prática são utilizados instrumentos avaliativos tanto quantitativos como qualitativos, sendo que o professor precisa diversificar os instrumentos avaliativos de modo a atender as especificidades dos alunos. Em todos os componentes curriculares devem ser trabalhadas e avaliadas a leitura, interpretação, oralidade, escrita (ortografia e caligrafia), produção (estrutura textual) e raciocínio lógico. Em toda atividade avaliativa proposta, deve ficar claro para os alunos os objetivos e as habilidades a serem desenvolvidas. Para aprovação o aluno necessitará de um número igual ou superior a 75% de presença em cada disciplina e média igual ou superior a 6.0.(PROFESSOR(E) E,2025)

As falas dos professores revelam uma forte adesão aos princípios estabelecidos no PPP da Escola Agrícola e ao programa Jovem em Ação, evidenciando um esforço coletivo para alinhar as práticas avaliativas às diretrizes institucionais. A fala do Professor C enfatiza a centralidade do protagonismo juvenil, da interdisciplinaridade e da aplicação prática do conhecimento, demonstrando uma concepção de avaliação integrada à construção do projeto de vida do estudante. O uso de metodologias ativas e a valorização da avaliação contínua e formativa indicam um comprometimento com a mediação pedagógica que visa não apenas mensurar o desempenho, mas acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno ao longo do tempo.

Por sua vez, os Professores D e E também expressam uma compreensão ampliada da avaliação, destacando a importância de considerar aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. O Professor D aponta uma crítica pertinente às avaliações externas, que tendem a ignorar dimensões mais subjetivas e contextuais do processo avaliativo, como o comportamento e a participação nas atividades práticas. Já o Professor E traz uma visão mais sistematizada do processo avaliativo da escola, reforçando a articulação entre instrumentos qualitativos e quantitativos e a necessidade de tornar claros os objetivos e habilidades a serem desenvolvidos em cada atividade. A fala também evidencia uma preocupação com a equidade, ao reconhecer a importância de diversificar os instrumentos avaliativos para atender às especificidades dos estudantes. Em conjunto, as falas indicam um movimento de ruptura com modelos tradicionais de avaliação centrados na prova escrita e uma valorização da avaliação como processo dialógico, formativo e comprometido com a aprendizagem significativa.

6.3 Métodos e instrumentos de avaliação aprendizagem da disciplina



Sobre essa temática, Vasconcelos (2011) observa que muitos profissionais da educação demonstram insegurança ao serem questionados sobre os métodos e as metodologias que utilizam em sala de aula para avaliar a aprendizagem dos estudantes. Essa hesitação, segundo o autor, decorre, em grande parte, da desinformação e do desconhecimento quanto à complexidade que envolve o processo avaliativo. Tal desconhecimento acaba por alimentar uma postura de receio diante da avaliação, dificultando tanto a reflexão quanto a prática de formas mais significativas de aferição da aprendizagem.

Ao ser perguntado sobre quais métodos e instrumentos de avaliação e como era escolhido esse método nas respectivas disciplinas, os professores responderam o seguinte

“Avaliação diagnóstica, somática, contínua e que englobe os três eixos propostos no PPP, conceitual, procedimental e atitudinal. Seguimos a orientação da PPP e para escola de Tempo de Integral do Seduc/TO”(PROFESSOR(A) A,2025)

“Observações, avaliações de múltipla escolha, avaliações com respostas construídas, resolução das atividades propostas. Esses instrumentos são escolhidos com intuito de avaliar o estudante nas dimensões conceitual, procedural e atitudinal.”(PROFESSOR(B) B,2025)

Ao avaliar, considero as premissas do PPP, DCT TO e a realidade do meu aluno, pois igualdade e equidade também se aplicam aqui. Realizo uma avaliação contínua e formativa, principalmente. Pensando na aplicação prática do conhecimento, uso metodologias ativas.(PROFESSOR(C) C,2025)

A escola acordou que dentre a divisão das avaliações os alunos fazem uma prova bimestral das disciplinas e um simulado com redação com o intuito de estimular a leitura e a escrita que é o maior déficit da maioria dos nossos alunos. Em sala de aula costumo valorizar a participação desses alunos e tentar recuperar as suas fragilidades (PROFESSOR(D) D,2025).

“Simulados por áreas Avaliação conceitual Avaliação procedural Avaliação atitudinal”(PROFESSOR(E) E,2025).

De modo geral, as falas dos docentes revelam um alinhamento às diretrizes institucionais, especialmente às propostas do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e à política educacional do Tempo Integral da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Seduc/TO). A menção recorrente aos três eixos avaliativos, conceitual, procedural e atitudinal, evidencia uma tentativa de adotar uma avaliação mais ampla e formativa, que vá além da simples verificação de conteúdos. Os professores demonstram conhecimento das orientações oficiais e procuram implementar práticas avaliativas que considerem diferentes dimensões do desenvolvimento estudantil, utilizando instrumentos variados, como provas, simulados, observações e atividades práticas, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais significativa.

Ademais, destaca-se um esforço por parte dos docentes em contextualizar a avaliação à realidade dos alunos, como observa-se na fala do professor C, que menciona princípios de igualdade e equidade, bem como o uso de metodologias ativas e avaliação formativa contínua.

Há também uma preocupação com o déficit de leitura e escrita, mencionada pelo professor D, o que indica sensibilidade às fragilidades dos estudantes e a busca por estratégias de intervenção pedagógica. No entanto, embora os discursos revelem uma valorização da avaliação como processo, ainda se percebem práticas tradicionais, como provas bimestrais e simulados coexistindo com propostas mais inovadoras, o que sugere um campo em transição, onde a concepção formativa ainda disputa espaço com a lógica avaliativa tradicional.

Para superar essa limitação, é fundamental que os educadores se disponham a compreender, de forma crítica e aprofundada, as múltiplas dimensões da avaliação, a fim de desenvolverem respostas mais conscientes e práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios da avaliação formativa. Entretanto, como destaca o próprio autor, “somos filhos da escola tradicional” (VASCONCELOS, 2005, p. 18), o que implica reconhecer que a mudança de concepção exige não apenas um esforço individual, mas um movimento coletivo do corpo docente. Assim, torna-se necessário romper com práticas significativas e abrir-se ao estudo e à ressignificação de um campo já amplamente debatido, mas ainda envolto em mitos e resistências no cotidiano escolar.

A resistência à mudança ainda é uma marca presente em parte significativa dos profissionais da educação. Vasconcelos (2005, p. 18) evidencia esse sentimento ao reproduzir questionamentos recorrentes entre docentes, como: “Será que é preciso mudar mesmo? Por quê? Para quê? Há tanto tempo se faz assim... O resultado não será o mesmo? Não seria mais um modismo?”. Essas indagações revelam uma postura conservadora diante da necessidade de atualização das práticas pedagógicas, em especial da avaliação da aprendizagem. Tal resistência, muitas vezes, se fundamenta em uma visão limitada do papel social da escola e da função da avaliação, desconsiderando que os processos de ensino e aprendizagem são dinâmicos e exigem constante revisão metodológica, em consonância com as transformações da sociedade e com os desafios impostos à escola contemporânea. Embora avanços tenham sido conquistados desde os modelos tradicionais até os atuais, a superação de práticas excludentes ainda demanda um engajamento coletivo de toda a comunidade escolar, com destaque para o compromisso formativo do corpo docente.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem, frequentemente restrita a momentos pontuais, como provas, trabalhos ou atividades formais, tende a ser tratada como uma exigência burocrática e não como parte integrante do processo educativo. Tal prática compromete a efetividade do ensino, uma vez que reduz a avaliação a um instrumento de verificação e punição, como já advertido por autores como Luckesi (2011) e Vasconcelos (2005, p. 59) reforçam esse entendimento ao afirmar que “o professor foi treinado para ver o erro e não o acerto”, denunciando uma cultura escolar que prioriza a reprovação em detrimento da aprendizagem significativa. A esse cenário somam-se questões socioeconômicas relevantes:



de reprovação é diretamente proporcional ao nível socioeconômico dos estudantes, revelando que os alunos oriundos de contextos de vulnerabilidade permanecem como os principais afetados por práticas avaliativas excludentes, contrariando os princípios de equidade propostos pelas políticas públicas educacionais.

Ainda que tais desigualdades sejam de amplo conhecimento entre educadores, muitos parecem desconsiderá-las no momento de avaliar, assumindo ora uma postura punitiva, ora um viés paternalista. Vasconcelos (2005, p. 94) alerta para o risco de práticas subjetivas que, embora motivadas pela empatia, podem gerar injustiças ao beneficiar seletivamente determinados alunos em detrimento de outros. O excesso de afetividade, nesse sentido, pode resultar na chamada “cegueira educacional”, enquanto sua ausência pode comprometer a construção de vínculos pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento discente. Assim, o equilíbrio entre empatia e rigor profissional é indispensável para que a avaliação cumpra seu papel formativo, considerando o estudante em sua integralidade e respeitando suas singularidades. Como afirma Wallon (apud Vasconcelos, 2005, p. 88), a compreensão das emoções do aluno e a escuta qualificada são caminhos para minimizar resistências e potencializar o processo de aprendizagem.

Dessa forma, torna-se essencial que o professor, diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, desenvolva estratégias didático-metodológicas que favoreçam o engajamento e a superação das lacunas educacionais acumuladas. A construção de um planejamento claro, com objetivos bem definidos e compartilhados com os estudantes, contribui não apenas para reduzir a ansiedade frente às atividades propostas, mas também para fomentar a autonomia e a autoconfiança discente. Quando o aluno comprehende as metas e os caminhos do processo educativo, sente-se mais seguro para participar ativamente e enfrentar seus desafios, o que possibilita ao professor realizar uma avaliação mais precisa e contextualizada. Assim, a avaliação da aprendizagem deixa de ser um instrumento de controle e passa a ser, de fato, uma ferramenta de mediação pedagógica comprometida com a promoção do sucesso escolar e com a justiça social.

6.4 Principais desafios na implementação das práticas avaliativas na escola escola de Tempo Integral

Ao perguntarmos sobre os desafios que os professores enfrentam na implementação das práticas avaliativas na escola escola de Tempo Integral, obtivemos várias respostas diferentes, que podemos observar a seguir.

As falas dos(as) professores(as) que atuam na escola de Tempo Integral revelam a complexidade dos desafios enfrentados na implementação das práticas avaliativas, especialmente em um cenário pós-pandemia. Um dos aspectos centrais mencionados é a heterogeneidade do alunado, que exige planejamentos diferenciados diante da diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem. A presença de estudantes em processo de alfabetização no Ensino Médio, por exemplo, evidencia distorções significativas no percurso escolar e aponta



para a urgência de estratégias pedagógicas mais individualizadas. Nesse sentido, o tempo destinado ao planejamento torna-se um fator crítico, pois a personalização das atividades requer um investimento que nem sempre encontra respaldo nas condições institucionais

Esse ano em específico, temos uma clientela com certas especificidades, então seria a quantidade de planejamento para uma única turma, devido a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem, alfabetizar estudantes no ensino médio. Tempo para fazer um planejamento adequado a cada estudante.(PROFESSOR(A)A,2025)

“Habilidade de séries anteriores não desenvolvidas pelos estudantes principalmente no tempo pandêmico, desmotivação dos estudantes”(PROFESSOR(B)B, 2025)

Um dos principais desafios que enfrento na implementação das práticas avaliativas na escola de Tempo Integral é a alta dificuldade de aprendizagem dos alunos, o que exige intervenções constantes e diversificadas. Além disso, a falta de estrutura, como uma biblioteca bem equipada e acesso limitado a tecnologias, dificulta a aplicação de estratégias mais inovadoras e eficientes no processo avaliativo. Outro entrave, são os muitos projetos propostos pela SEDUC. Eles interferem no tempo de aula. Logo, o aluno perde muito tempo em atividades fora da sala ao invés de está aprendendo, superando suas dificuldades pontuais. Na Agrícola, estamos driblando o calendário de projetos paulatinamente. Mas é difícil dado o caráter impositivo.(PROFESSOR(C) C, 2025)

“O maior desafio não apenas meu mas também dos colegas é reparar o déficit advindo da pandemia que trouxe apatia e o vício dos alunos em celular em que eles dão mais credibilidade a este conteúdos do que em sala de aula”.(PROFESSOR(D)D,2025)

“Nem sempre ,os alunos têm o interesse de fazer um horário de estudo para uma melhor aprendizagem”(PROFESSOR(E)E,2025)

Outro ponto recorrente nos depoimentos refere-se aos déficits de aprendizagem agravados durante o período pandêmico, resultando em lacunas de habilidades essenciais e na desmotivação dos estudantes. A apatia e o uso excessivo de tecnologias, especialmente de dispositivos móveis, têm influenciado negativamente o engajamento dos alunos, que, em muitos casos, atribuem maior valor a conteúdos informais da internet do que ao conhecimento escolar sistematizado. Essa cultura digital, associada à ausência de hábitos de estudo e à dificuldade de concentração, compromete a efetividade das práticas avaliativas, exigindo dos docentes um esforço contínuo de reinvenção de suas metodologias e estratégias de motivação.

Além das dificuldades pedagógicas e comportamentais, os docentes também enfrentam obstáculos estruturais significativos, como a falta de recursos materiais e tecnológicos adequados, a inexistência de bibliotecas equipadas e a sobrecarga de projetos impostos por órgãos centrais da educação. Esses projetos, muitas vezes desvinculados da realidade das escolas, ocupam o tempo que poderia ser utilizado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e avaliativas voltadas à superação das dificuldades dos estudantes. Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de políticas educacionais que respeitem as especificidades locais, promovam melhores condições de trabalho e incentivem práticas avaliativas coerentes com a realidade dos sujeitos da escola de Tempo Integral.

igualmente pela educação das crianças - a despeito das condições de trabalho. Este círculo vicioso precisa ser rompido em algum ponto: gestores acusam os professores pela má qualidade da educação, professores acusam os gestores pela falta de condições de trabalho. Ambos acusam os sucessivos governos pelos descasos. Enquanto isso, gerações inteiras de alunos passam pelas escolas. As camadas populares são as principais prejudicadas, pois dependem unicamente da escola para aprender (SAVIANI, 1982, apud FREITAS, et. al 2009, p.43).

A citação de Saviani (1982), retomada por Freitas et al. (2009), aponta para uma crítica estrutural e profunda sobre a crise da responsabilidade na educação pública brasileira. Ao destacar que tanto o Estado quanto parte do funcionalismo público da educação se desresponsabilizam pelo processo educativo, o autor evidencia um ciclo de acusações mútuas entre gestores, professores e governos, que acaba por manter o sistema em uma lógica de inércia. Nesse embate, perde-se de vista o foco principal: o direito à educação de qualidade, especialmente para as camadas populares, que não têm outra fonte de acesso ao conhecimento além da escola pública.

A perpetuação desse ciclo vicioso compromete não apenas o presente, mas o futuro de milhares de estudantes que transitam pelas instituições escolares sem alcançar os aprendizados essenciais. A crítica de Saviani(1982) nos convoca à superação das posições defensivas e à construção de uma responsabilização coletiva e propositiva, que reconheça as limitações impostas pelas políticas públicas, mas que também atue na ressignificação do compromisso ético e profissional com o direito à educação. Romper esse ciclo exige diálogo, cooperação e um pacto coletivo entre todos os envolvidos na escola pública, não como culpabilização individual, mas como corresponsabilidade social e política.

Nesse sentido, há uma prática ainda recorrente no cotidiano escolar, a dissociação entre os discursos sobre avaliação da aprendizagem e a prática docente efetiva em sala de aula. De fato, como destacam autores como Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um processo formativo, que ocorre ao longo de todo o percurso educativo e tem como objetivo principal a promoção da aprendizagem, e não a classificação ou exclusão de estudantes.

Nessa perspectiva, a avaliação deve estar integrada à prática pedagógica cotidiana, servindo como bússola para a escolha de metodologias e estratégias que respondam às necessidades reais dos estudantes. No entanto, como aponta o texto, o que se observa com frequência é a permanência de uma lógica classificatória, centrada em notas ou conceitos, que não contribui para o avanço do aluno, mas sim para a manutenção de desigualdades educacionais, muitas vezes mascaradas por uma meritocracia equivocada. Como afirma Luckesi(2011), “avaliar é, antes de tudo, um ato de amor, um compromisso com o crescimento do outro, e não um julgamento para classificá-lo e rotulá-lo” (LUCKESI, 2011, p. 24), reforçando a natureza ética e emancipadora da avaliação da aprendizagem.

Para Hoffmann (1993; 2005), a avaliação da aprendizagem é como um ato de escuta e mediação, destacando a importância do olhar sensível e comprehensivo do professor frente à singularidade de cada estudante. A crítica ao “pedestal” do saber docente, trazida no texto,

revela uma visão hierarquizada da educação que contradiz os princípios de uma prática avaliativa verdadeiramente emancipadora e dialógica. Para Hoffmann(2005), é essencial que o educador reconheça o processo avaliativo como parte intrínseca do ensino, capaz de favorecer o desenvolvimento de todos os estudantes, inclusive à luz de suas dificuldades. A avaliação, portanto, deve romper com a lógica verticalizada do saber e promover uma cultura colaborativa entre os profissionais da educação, pautada na troca de experiências e na construção coletiva de práticas mais inclusivas. Superar a distância entre teoria e prática avaliativa requer, portanto, não apenas formação continuada, mas também mudança de postura ética e política no fazer docente.

Dessa forma, torna-se imprescindível compreender que o processo de aprendizagem deve ocorrer a partir das vivências concretas dos educandos, considerando os contextos sociais e culturais nos quais estão inseridos. É importante que os profissionais da educação assumam uma prática pedagógica situada, que reconheça e valorize o cotidiano dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento. Essa perspectiva é reforçada pelas transformações advindas da reforma educacional implementada com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, a qual promoveu alterações significativas na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

6.5 Avaliação da aprendizagem e a motivação dos estudantes

Ao indagar a percepção docente acerca da influência das práticas avaliativas sobre a motivação e o aprendizado dos estudantes, identificamos respostas que revelam diferentes compreensões sobre o papel da avaliação no processo educativo. Essa indagação se alinha à concepção de autores como Hoffmann (2005) e Luckesi (2011), que defendem a avaliação como prática mediadora e formativa, capaz de promover o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento integral do aluno.

Assim, compreender de que maneira os instrumentos e estratégias avaliativas impactam o envolvimento discente é fundamental, pois, como afirma Perrenoud (1999), “não se pode promover o sucesso escolar dos alunos sem transformar profundamente as práticas de avaliação” (p. 15). Assim, as falas dos(as) professores(as) analisados(as) oferecem importantes elementos para refletir sobre a necessidade de ressignificação das práticas avaliativas, destacando seu potencial não apenas para mensurar resultados, mas, sobretudo, para orientar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais inclusiva, ética e significativa.

As práticas avaliativas, quando bem planejadas e implementadas, têm um impacto profundo na motivação e no aprendizado dos estudantes. Elas não apenas medem o desempenho, mas também influenciam a forma como os alunos se envolvem com o conteúdo, como percebem suas próprias capacidades e como lidam com os desafios do processo de aprendizagem. Avaliações formativas, feedback construtivo é uma abordagem inclusiva e personalizada podem aumentar significativamente o engajamento dos alunos, tornando o processo de aprendizado mais significativo e motivador. Ao focar no crescimento contínuo e no desenvolvimento integral do aluno,



as práticas avaliativas podem se tornar um poderoso motor para a aprendizagem bem-sucedida (PROFESSOR A, 2025).

“Acredito que sim. As práticas avaliativas adotadas buscam avaliar os estudantes respeitando o tempo e a forma que eles se desenvolvem melhor no processo ensino aprendizagem,”(PROFESSOR B, 2025).

Em minha percepção, as práticas avaliativas adotadas influenciam diretamente a motivação e o aprendizado dos estudantes. Quando são diversificadas, formativas e valorizam o progresso individual, os alunos se sentem mais engajados e confiantes. Avaliações que consideram o processo, e não apenas o resultado final, promovem um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, onde o erro é visto como parte do crescimento. Isso contribui para o desenvolvimento da autonomia, do interesse e da responsabilidade dos estudantes em relação aos próprios aprendizados. Essa inovação, a meu ver, requer muita dinâmica dos professores; nem todos conseguem. Penso que o segredo seja o equilíbrio e a adaptação, (PROFESSOR ,2025).

As práticas avaliativas são o grande desafio da escola para o ano de 2025. Muitas mudanças foram feitas porque a escola utilizava métodos inadequados que não refletiam o aprendizado dos alunos(PROFESSOR D,2025).

“Alguns alunos ,sentem-se motivados „,Devido ao término de cada bimestre ,a escola faz o momento do Alunos Destaques”(PROFESSOR E,2025)

As falas dos(as) professores(as) evidenciam uma compreensão crescente da avaliação da aprendizagem como um instrumento pedagógico que vai além da simples aferição de resultados. Luckesi (2011) argumenta que a avaliação deve ser compreendida como um ato ético e formativo, comprometido com a promoção da aprendizagem e com o desenvolvimento integral do educando. Essa concepção está presente nas falas que destacam o papel da avaliação na motivação dos alunos, no fortalecimento de sua autonomia e na construção de uma relação mais humanizada com o erro.

A valorização do percurso individual e a ênfase em práticas formativas e personalizadas refletem uma ruptura com modelos tradicionais centrados em exames finais e notas classificatórias. Como afirma Luckesi(2011), “avaliar é, antes de tudo, um ato de amor, um compromisso com o crescimento do outro, e não um julgamento para classificá-lo e rotulá-lo” (LUCKESI, 2011, p. 24).

Nesse sentido, as reflexões apresentadas por Hoffmann (2005) também oferecem suporte teórico relevante. A autora defende que a avaliação deve ser compreendida como mediação da aprendizagem, um processo contínuo e integrado à prática pedagógica, no qual o feedback assume papel central. Isso se evidencia na fala do(a) professor(a) A, ao destacar que práticas avaliativas bem conduzidas influenciam positivamente o envolvimento dos alunos, promovendo um aprendizado mais significativo. Para Hoffmann, “avaliar é um processo de compreender o aluno em sua singularidade, oferecendo-lhe oportunidades de avançar a partir do que ele já sabe e pode fazer” (HOFFMANN, 2005, p. 31). A ideia de que "o segredo seja o equilíbrio e a adaptação", mencionada pelo(a) professor(a) C, converge com essa perspectiva dialógica e responsável à diversidade dos sujeitos e de seus ritmos de aprendizagem.

Contudo, as falas também apontam para os desafios dessa mudança, especialmente no que tange à formação docente e à cultura institucional da escola. A menção ao “Alunos

Destaque”, feita pelo(a) professor(a) E, por exemplo, traz à tona uma prática que, embora tenha o intuito de valorizar o mérito, pode reforçar uma lógica competitiva que contraria os princípios de equidade e inclusão. Nesse sentido, Perrenoud (1999) adverte: “avaliar para classificar é simples, avaliar para ajudar exige competência, tempo e compromisso com o aluno” (p. 54). A adoção de práticas inovadoras exige não apenas a revisão de instrumentos avaliativos, mas também a superação de paradigmas meritocráticos que ainda perpassam o cotidiano escolar. Assim, a consolidação de uma cultura avaliativa verdadeiramente formativa implica uma mudança profunda nas concepções docentes, no planejamento pedagógico e na gestão educacional, um processo complexo, mas essencial para garantir uma aprendizagem mais justa, motivadora e transformadora.

6.6 A formação continuada e discussões coletivas sobre avaliação da Aprendizagem dentro da escola

Ao indagarmos sobre as formas pelas quais se estruturam a formação continuada e os espaços coletivos de discussão acerca da avaliação da aprendizagem no contexto escolar, os(as) docentes relataram diferentes experiências e percepções. Essa temática revela-se central para a qualificação das práticas pedagógicas, uma vez que, conforme destaca Imbernón (2011), a formação continuada deve ser concebida como um processo permanente, colaborativo e situado, que favoreça a reflexão crítica sobre o fazer docente e permita a ressignificação de práticas consolidadas.

No caso específico da avaliação da aprendizagem, Hoffmann (2005) ressalta que sua transformação exige não apenas o domínio técnico de instrumentos, mas, sobretudo, a construção coletiva de novas compreensões sobre o papel da escola e do professor na promoção de aprendizagens significativas. Assim, as respostas dos(as) professores(as) oferecem elementos relevantes para compreender em que medida a escola tem fomentado uma cultura avaliativa formativa, comprometida com o diálogo, a escuta e a equidade no processo educacional.

“Em planejamento de área, em reunião com professor ou através da Seduc. Me impacta positivamente, ir em busca de novos conhecimentos.”(PROFESSOR(A),2025)

“Acontece quando a escola faz a análise e reestruturação do PPP e nos conselhos de classe.”(PROFESSOR(B),2025)

As discussões coletivas acontecem com frequência. Como dito no item 1, as avaliações têm norteado nosso trabalho na área agrícola. Todavia, no que diz respeito à formação continuada, no Tocantins, ainda precisam melhorar, pois, vem acontecendo através dos coordenadores pedagógicos e de área. Embora fiquem atentos à formação que recebem, via de regra, em Palmas, ao reaplicar-lá na escola (quando replicam), não o fazem com tanta propriedade. Além disso, o tempo disponível para isso é pequeno. Bom seria bom se pudéssemos receber formações diretamente dos formadores. E se todos os professores pudessem ir aos locais para o receber. Mas, se isso acontecer, a escola fica deserta. Nesse viés, as plataformas virtuais são ótimas opções. Na semana de

planejamento, no início do ano letivo é assim. Funciona. Porém, compromete o planejamento das aulas.(PROFESSOR(C) C,2025)

“A formação Continuada acontece de forma constante colocando todas as esferas da escola mobilizadas para este momento. Como impactam terras o desafio de alinhar os instrumentos avaliativos e socializar os problemas encontrados.”(PROFESSOR(D) D,2025)

“Esse momento , acontece nas práticas de planejamento coletivo por áreas. As avaliações depois de corrigidas , são discutidas para que os alunos possam rever e assim consequentemente refazer as questões que não houveram acertos ”(PROFESSOR(E)E,2025).

Por meio dessas falas, observa-se que, embora haja iniciativas como o planejamento por áreas, conselhos de classe e revisões do PPP da escola, essas ações nem sempre se traduzem em processos formativos sistemáticos, efetivos e integrados ao cotidiano docente. Essa constatação dialoga com Imbernón (2011), ao destacar que a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente e contextualizado, voltado à transformação das práticas pedagógicas. No entanto, como aponta o(a) professor(a) C, o modelo atual ainda apresenta limitações significativas, como o tempo restrito, a replicação superficial de conteúdos recebidos em formações centralizadas e a sobrecarga dos docentes. Nesse sentido, a crítica à ausência de acesso direto aos formadores especializados revela uma lacuna importante na política educacional local, comprometendo a qualidade da formação e sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

Além disso, as falas também apontam para iniciativas mais promissoras, como o uso das plataformas virtuais, o planejamento coletivo e a análise crítica das avaliações aplicadas, sugerindo que há um movimento de construção de uma cultura avaliativa mais formativa e dialógica. Essa perspectiva é coerente com a concepção de avaliação defendida por Hoffmann (2005), que enfatiza a importância da escuta, da mediação e da reflexão coletiva no processo avaliativo. Para a autora, “avaliar é um ato de compreensão e de relação” (HOFFMANN, 2005, p. 21), o que pressupõe o envolvimento de todos os sujeitos escolares em práticas colaborativas. A fala do(a) professor(a) D, ao afirmar que todas as esferas da escola são mobilizadas nos momentos formativos, demonstra o potencial que tais espaços têm de articular avaliação, planejamento e formação.

Contudo, para que esse potencial se concretize de forma efetiva, é necessário um investimento contínuo em políticas públicas que reconheçam a formação continuada como direito profissional é condição essencial para o aprimoramento da prática docente e da qualidade do ensino.

6.7 Sugestões para aperfeiçoar as práticas de avaliação da Aprendizagem na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França

Ao serem questionados sobre sugestões para o aperfeiçoamento das práticas de avaliação

da aprendizagem na escola, os(as) professores(as) apresentam reflexões que evidenciam a necessidade de revisão e ressignificação das estratégias avaliativas adotadas no cotidiano escolar. As respostas apontam para a importância de tornar a avaliação um processo mais formativo, contínuo, dialógico e coerente com as reais necessidades dos estudantes. Essa perspectiva está em consonância com a abordagem de Hoffmann (2005), que defende uma avaliação mediadora, capaz de orientar o processo de ensino e promover aprendizagens significativas, considerando os ritmos, trajetórias e contextos dos alunos. Da mesma forma, Luckesi (2011) afirma que a avaliação deve deixar de ser um instrumento de punição e classificação para se tornar um ato pedagógico a serviço da construção do conhecimento, sendo, portanto, parte integrante da prática docente comprometida com a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, as sugestões dos docentes reforçam a urgência de consolidar uma cultura avaliativa que articule planejamento, reflexão coletiva e formação continuada, com foco no desenvolvimento integral do aluno e na superação de práticas meramente classificatórias e burocráticas.

“Ter Estímulo à Autorreflexão e Autoavaliação, Consideração do Processo e Não Apenas do Resultado, acompanhamento individualizado de professores e estudantes”(PROFESSOR (A),2025).

“Estudar autores que trabalham com o tema e conhecer os estudantes e suas histórias de vida.”(PROFESSOR B,2025)

“Formações práticas que reflitam sobre o processo avaliativo e que proponha metodologias ativas na hora de avaliar.” (PROFESSOR C, 2025)

“HOJE NENHUMA”(PROFESSOR D,2025)

“As avaliações são bem elaboradas e aplicadas conforme deve ser.Acho que os alunos poderiam ter mais interesse em estudar”(PROFESSOR E, ,2025)

As falas dos(as) professores(as) revelam diferentes níveis de compreensão e envolvimento com as práticas avaliativas, variando entre propostas mais reflexivas e críticas até posicionamentos que indicam certa desmotivação ou ausência de sugestões. A ênfase na autorreflexão, autoavaliação e no acompanhamento individualizado, conforme destacado pelo(a) professor(a) A, converge com a concepção de avaliação formativa defendida por Perrenoud (1999), que propõe uma avaliação orientada para o acompanhamento do percurso de aprendizagem, promovendo autonomia e consciência do estudante sobre seu próprio processo. A fala do(a) professor(a) B, ao valorizar o conhecimento dos estudantes e suas histórias de vida, dialoga com a perspectiva de avaliação como prática contextualizada e humanizadora, como propõe Hoffmann (2005), ao afirmar que avaliar é um ato de compreensão e empatia. Já a proposta de formações práticas e metodologias ativas, apresentada pelo(a) professor(a) C, reforça a necessidade de uma formação continuada significativa, como defende Imbernón (2011), para que os docentes se apropriem de estratégias avaliativas coerentes com uma educação transformadora. Por outro lado, a ausência de sugestões do(a) professor(a) D e a

responsabilização exclusiva do aluno pela falta de interesse, apontada pelo(a) professor(a) E, evidenciam a persistência de uma visão tradicional e classificatória da avaliação, ainda distante de um paradigma mais formativo e emancipador.

É importante dizer que essas divergências apontam para a importância de ampliar o diálogo coletivo e investir em políticas de formação continuada que consolidem práticas avaliativas mais justas, sensíveis e integradas ao processo pedagógico.

8.CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que a avaliação da aprendizagem na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires ainda carrega traços do modelo tradicional, centrado na quantificação e na aplicação de provas, mas também revela movimentos de transição para práticas mais formativas e humanas. Através da escuta de professores, coordenadores e gestores, identificou-se que há um esforço para adaptar a avaliação ao contexto de uma escola de tempo integral com enfoque agrícola, mas que esse processo é desafiado por fatores como a ausência de formação continuada sistemática, a limitação de tempo e o predomínio de abordagens classificatórias.

A partir do referencial teórico, especialmente com base nas concepções de Luckesi(2011), compreendeu-se que a avaliação deve ser um instrumento a serviço da aprendizagem, e não da punição. Quando bem conduzida, ela pode transformar a prática docente e potencializar o processo educativo, desde que esteja articulada ao planejamento pedagógico e às especificidades de cada estudante. Assim, a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como parte indissociável do ato pedagógico, centrada no desenvolvimento integral do educando, respeitando sua história, seus tempos e suas formas de aprender.

É importante dizer que esta pesquisa trouxe importantes contribuições ao campo da avaliação da aprendizagem, especialmente ao analisar práticas, desafios e perspectivas em uma escola de tempo integral com formação técnica agrícola, situada no contexto da educação do campo. Ao dar visibilidade às vozes de professores, coordenadores e gestores, o estudo possibilitou uma compreensão mais profunda das práticas avaliativas adotadas, evidenciando tanto os avanços quanto às limitações enfrentadas no cotidiano escolar. A pesquisa contribui, ainda, ao destacar a importância de uma avaliação formativa, dialógica e contextualizada, que esteja alinhada ao PPP da escola e às especificidades do público atendido. Nesse sentido, propõe-se como caminhos para pesquisas futuras pesquisas sobre o impacto da formação continuada nas práticas avaliativas dos docentes, o desenvolvimento de metodologias ativas voltadas para a



avaliação em escolas do campo, bem como estudos comparativos entre diferentes redes e modalidades de ensino, analisando como a avaliação é compreendida e aplicada por professores e estudantes. Além disso, sugere-se explorar o papel da avaliação no fortalecimento da gestão democrática escolar, considerando sua potência como ferramenta de inclusão, participação e transformação social.



9. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932). Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991. (Coleção Documentos Goianos, 21).

EEGTIADAF – Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França. **Projeto Político Pedagógico**. Arraias – TO, 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação da aprendizagem: caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MONTESSORI, Maria. **A mente absorvente**. 6. ed. São Paulo: Editora Campus, 2003.

PAIVA, José Maria de. **Educação Jesuíta no Brasil Colonial**. In: _____. 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999..

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, Demeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.







APÊNDICE

APÊNDICE A - TÍTULO DO APÊNDICE

Texto ou documento elaborado pelo autor, complementar ao seu trabalho. Um apêndice deve ser algo que, caso não seja lido, não deve atrapalhar o entendimento do trabalho apresentado. Usualmente, são informações complementares e/ou resultados de atividades recorrentes (que não precisam ser mostradas na íntegra no corpo do trabalho principal). Exemplo: “APÊNDICE A – Roteiro de entrevista”.



ANEXO

ANEXO A – TÍTULO DO ANEXO

Texto ou documento não elaborado pelo autor do trabalho, que complementa, comprova ou ilustra o seu conteúdo. Os anexos são identificados por letras maiúsculas consecutivas, seguidas de travessão e respectivo título. Exemplo: “ANEXO B - Estrutura organizacional da empresa alfa”.