

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14468

## **Concepções de estudantes camponeses do ensino médio sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de ciências da natureza**

*Conceptions of peasant high school students about the assessment of learning in the teaching of natural sciences*

*Concepciones de estudiantes campesinos de secundaria sobre la evaluación de aprendizajes en la enseñanza de las ciencias naturales*

**Raimunda Alves Melo** (raimundinhamelo@yahoo.com.br)

Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Ministro Petrônio Portela, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-3652-8213>

**Elaine de Oliveira Andrade** (elaineoliveiram2002@gmail.com)

Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Ministro Petrônio Portela, Brasil.

<https://orcid.org/0009-0004-2580-0634>

### **Resumo**

Pensar a avaliação da aprendizagem e os seus processos no âmbito das escolas do campo reveste-se de grande importância pelas implicações que podem ter na formação dos estudantes. Com esse propósito, o objetivo deste estudo foi compreender as concepções dos estudantes camponeses do Ensino Médio sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de ciências da natureza, com foco nos desafios e possibilidades associados à aplicação dos princípios da Educação do Campo. Para alcançá-lo, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual os dados foram produzidos por meio da aplicação de um questionário misto, que foi respondido por 68 estudantes matriculados em turmas do 3º ano do Ensino Médio. O cenário do estudo foi a Escola Família Agrícola Santa Ângela, que fica localizada no município de Pedro II, no estado do Piauí. Os resultados revelam uma forte presença de elementos da pedagogia tradicional e uma transição gradual em direção a uma abordagem mais inclusiva e centrada na aprendizagem, apontando para a necessidade da comunidade escolar de compreender e implementar, no ensino de ciências da natureza, os fundamentos teóricos e metodológicos presentes no projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Conclui-se que é essencial que a comunidade escolar trabalhe em conjunto para implementar processos de avaliação alinhados aos princípios da Educação do Campo. Esse processo demanda formação continuada, análise reflexiva das práticas pedagógicas e um esforço coletivo para garantir uma educação inclusiva e contextualizada para todos os alunos.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Prática Pedagógica; Ensino de Ciências da Natureza; Avaliação.

### **Abstract**

Pensar en la evaluación de los aprendizajes y sus procesos en el contexto de las escuelas rurales es de gran importancia por las implicancias que puede tener en la formación de los estudiantes. Con este propósito, the objective of this study was to understand the conceptions of peasant high school students about the evaluation of learning in the teaching of natural sciences, focusing on the challenges and possibilities associated with the application of the principles of Rural Education. To achieve this, a qualitative research was carried out, in which the data were produced through the application of a mixed questionnaire, which was answered by 68 students enrolled in classes of the 3rd year of High School. The setting of the study was the Santa Ângela Agricultural Family School, which is located in the municipality of Pedro II, in the state of Piauí. The results reveal a strong presence of elements of traditional pedagogy and a gradual transition towards a more inclusive and learning-centered approach, pointing to the need for the school community to understand and implement, in the teaching of natural sciences, the theoretical and methodological foundations present in the political-pedagogical project (PPP) of the school. It is concluded that it is essential that the school community works together to implement evaluation processes aligned with the principles of Rural Education. This process requires continuous training, reflective analysis of pedagogical practices, and a collective effort to ensure an inclusive and contextualized education for all students.

**Keywords:** Rural Education; Pedagogical Practice; Teaching of Natural Sciences; Evaluation.

### **Resumen**

Thinking about the evaluation of learning and its processes in the context of rural schools is of great importance because of the implications it can have on the education of students. With this purpose, el objetivo de este estudio fue conocer las comprensiones de estudiantes campesinos de secundaria sobre el proceso de evaluación del aprendizaje en el área de las ciencias naturales. Para lograrlo, se realizó una investigación cualitativa, en la que se produjeron los datos a través de la aplicación de un cuestionario mixto, el cual fue respondido por 68 estudiantes matriculados en clases de 3º año de Bachillerato. El escenario del estudio fue la Escuela Familiar Agrícola Santa Ângela, ubicada en el municipio de Pedro II, en el estado de Piauí. Los resultados revelan una fuerte presencia de elementos de la pedagogía tradicional y una transición gradual hacia un enfoque más inclusivo y centrado en el aprendizaje, apuntando a la necesidad de que la comunidad escolar comprenda e implemente, en la enseñanza de las ciencias naturales, los fundamentos teóricos y metodológicos presentes en el proyecto político-pedagógico (PPP) de la escuela. Se concluye que es fundamental que la comunidad escolar trabaje en conjunto para implementar procesos de evaluación alineados con los principios de la Educación Rural. Este proceso requiere de una formación continua, de un análisis reflexivo de las prácticas pedagógicas y de un esfuerzo colectivo para garantizar una educación inclusiva y contextualizada para todos los estudiantes.

**Palabras clave:** Educación Rural; Práctica Pedagógica; Enseñanza de las Ciencias Naturales; Evaluación.

## INTRODUÇÃO

Apesar de, no cotidiano, a avaliação ser considerada uma ação natural, no contexto escolar, ela assume um significado mais complexo, havendo espaço para questionamentos e reflexões de diferentes naturezas. Considerando o fato de que a educação escolar é um processo de formação humana intencional, o fazer avaliativo, nesse âmbito, deve incluir necessariamente conhecimentos pedagógicos para garantir a legitimidade técnica e política, que segundo Fernandes e Freitas (2007) são conferidas pela formação profissional e o respeito aos princípios e critérios refletidos coletivamente no projeto político-pedagógico acerca do papel social que desempenha a educação escolar.

Sant'Anna (2014, p. 7) esclarece: “A avaliação é um termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação [...]”. Dessa forma, deve ser desenvolvida de forma articulada com os processos de ensino, com vistas a propiciar espaços de aprendizagem para estudantes e professores. Ou seja, a avaliação não pode ser entendida como um complemento do processo de ensino e aprendizagem, mas como parte integrante desse processo. É fundamental que seja implementada como uma atividade constituinte do processo educacional, razão pela qual os procedimentos, as técnicas e os instrumentos de avaliação não podem ser aplicados pontualmente, apenas no final do processo.

Na perspectiva da Educação do Campo<sup>1</sup>, a avaliação da aprendizagem deve dialogar com seus princípios, entre eles, o compromisso com uma formação emancipadora, que valorize os diferentes saberes, que reconheça e respeite as especificidades, incluindo os modos de vida, a cultura e organização social dos camponeses, para que “os estudantes tenham a oportunidade de elaborar e ampliar saberes e conhecimentos que lhes permitam

---

<sup>1</sup> Terminologia utilizada por Arroyo, Caldart e Molina (2005) para denominar uma concepção de educação que concebe o campo como um espaço rico e diverso e, ao mesmo tempo, produtor de cultura, implicando o reconhecimento das potencialidades de desenvolvimento do campo, construída a partir da luta camponesa, com sua especificidade, singularidade, mas também com sua diversidade e suas tensões.

refletir/construir o tipo de sociedade que desejam e o perfil do sujeito para viver no espaço camponês” (Melo; Santana, 2019, p. 44). Dessa forma, trata-se de desenvolver processos avaliativos fundamentados numa perspectiva inclusiva, democrática e mediadora da aprendizagem.

Em âmbito do ensino de ciências da natureza, Melo et al. (2023, p. 67) destacam que a avaliação da aprendizagem é a etapa do processo pedagógico que possibilita aos professores verificar as aprendizagens e saberes elaborados pelos estudantes, se estão de acordo com as proposições “[...] do planejamento; e, ao mesmo tempo, serve de subsídio para tomada de decisão do docente, no sentido de avançar com o processo, de fazer correções nas estratégias e, até mesmo, de retomar o conteúdo que não foi aprendido pelo discente”.

Entretanto, apesar da intensificação dos debates, a avaliação da aprendizagem é rodeada por desafios, pois ainda hoje sofre forte influência dos exames escolares, que foram utilizados como referência para a definição das primeiras experiências de avaliação da aprendizagem no ambiente escolar. A forma como a avaliação surgiu, inicialmente, como testagem, exame e seleção, cujos resultados eram utilizados para promover alunos bem-sucedidos e excluir aqueles que tinham dificuldades (Luckesi, 2002), fez com que o processo avaliativo, ainda hoje, venha sendo compreendido, predominantemente, como uma prática excludente e classificatória, sendo motivo de medo, frustração e angústia para uma parcela de educandos.

Diante dessas contradições, vimos a necessidade de compreender as concepções dos estudantes camponeses do Ensino Médio sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de ciências da natureza, com foco nos desafios e possibilidades associados à aplicação dos princípios da Educação do Campo. A partir da delimitação desse objetivo, definimos as seguintes questões norteadoras: o que os estudantes do Ensino Médio afirmam sobre os objetivos e as funções da avaliação da aprendizagem? O que apontam como os maiores desafios? Quais os instrumentos afirmam ser os mais utilizados e o que pensam sobre eles? Quais seus medos e angústias relacionados à avaliação da aprendizagem?

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14468

Trata-se de um estudo relevante, pois coopera para a expansão de conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem, a partir das perspectivas dos estudantes, e das especificidades propostas pela Educação do Campo. Nesta área, as pesquisas voltam-se, prioritariamente, para a escuta dos professores, secundarizando o olhar daqueles que diretamente sofrem os maiores impactos do processo avaliativo, os estudantes.

### **METODOLOGIA**

Desenvolvemos o estudo por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa em que utilizamos o questionário como procedimento de produção de dados. Santos (2021), afirma que o questionário oferece a oportunidade de coletar percepções, opiniões, crenças, sentimentos, interesses e outros aspectos relacionados a um determinado fenômeno, fato, acontecimento, ocorrência, objeto ou empreendimento.

O questionário com perguntas abertas e fechadas buscou conhecer o perfil pessoal e formativo dos interlocutores do estudo, bem como os processos de avaliação da aprendizagem desenvolvidos em âmbito dos componentes curriculares: Química, Biologia e Física. Dessa forma, o instrumento contemplou as seguintes questões: Quais os objetivos e as funções da avaliação da aprendizagem no ensino de Ciências da Natureza? Quais são os maiores desafios relacionados a avaliação da aprendizagem? Quais os instrumentos de avaliação são mais utilizados? Quais medos e angústias relacionadas a avaliação da aprendizagem?, entre outras.

Realizamos a análise dos dados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo (TAC) proposta por Bardin (2011), através de três etapas: 1) pré-análise – momento em que realizamos a leitura do material, transcrevemos os dados do questionário e organizamos as informações com o objetivo de torná-las mais operacionais. Esta organização incluiu o ordenamento e separação dos registros e uma leitura flutuante de todo o material. 2) exploração do material – nesta etapa realizamos a clarificação dos dados por meio de uma leitura crítica dos dados do questionário, identificando os temas abordados. 3) tratamento dos resultados – nesta última fase fizemos o tratamento dos dados, extraindo inferência e interpretação; realizamos a condensação das informações e fundamentamos os resultados produzidos articulando com outros estudos.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14468

Na análise do conteúdo selecionamos as seguintes categorias: concepções tradicionais e progressistas sobre o ensino, objetivos da avaliação, metodologias e recursos didáticos e organização do tempo escolar. O propósito foi “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2011, p.105).

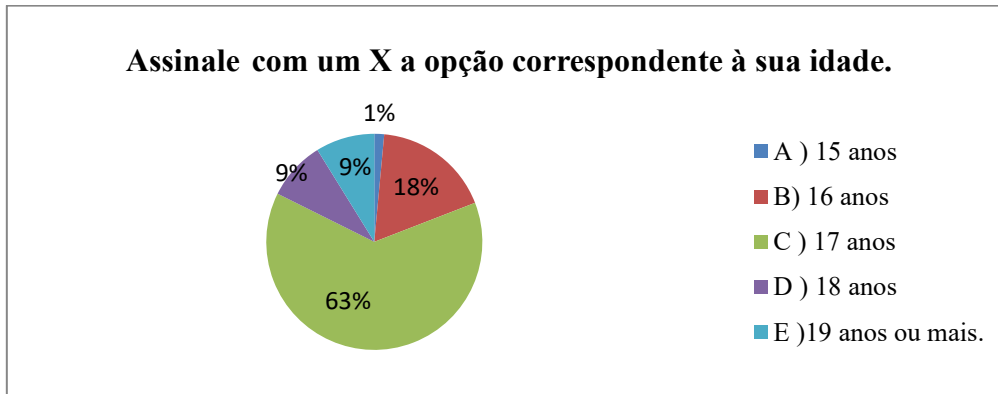
O campo da pesquisa foi a Escola Família Agrícola Santa Ângela (Efasa), localizada no município de Pedro II, no estado do Piauí, responsável pelo atendimento de alunos de mais de 10 municípios. A sua organização curricular encontra-se estruturada nos princípios da Pedagogia da Alternância, na qual se integram duas dimensões formativas: o Tempo Escola, em que os discentes estudam os conteúdos dos diferentes componentes curriculares; e o Tempo Comunidade, no qual realizam atividades de pesquisa e intervenção nas comunidades rurais onde vivem.

Os cursos técnicos oferecidos pela escola são: Agropecuária, Agroindústria, Hospedagem e Zootecnia. Os alunos que frequentam a escola são filhos de agricultores que vivem em áreas rurais dos municípios atendidos. No ano de 2024, a instituição atendeu a um total de 450 estudantes, sendo 191 no Ensino Fundamental e 259 no Ensino Médio.

### **O PERFIL DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA**

A pesquisa foi realizada com 68 estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio da Escola Família Agrícola Santa Ângela (Efasa), que representam uma amostra de 97,14% dos estudantes matriculados especificamente nesse ano escolar, e 15,11% do total dos estudantes da instituição. Decidimos pesquisar os estudantes do 3º ano por compreendermos que, por terem vivenciado por mais tempo o currículo da escola, eles possuem mais condições para tratar sobre os processos de avaliação da aprendizagem. Ademais, 68 estudantes é uma mostra significativa quando levamos em consideração o fato de que o questionário continha também questões abertas.

Desses estudantes, 53% responderam que são do gênero feminino e 47% do gênero masculino. Em relação à faixa etária, os dados da Figura 1 apontam que 63% dos pesquisados possuem 17 anos.

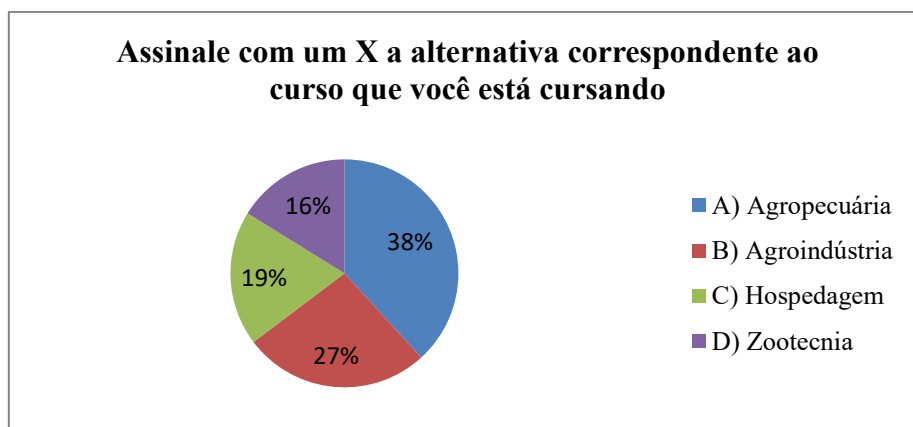


Fonte: das autoras (2024)

Figura 1 - Faixa etária dos interlocutores da pesquisa.

Os dados apresentados indicam que a maioria concluirá o 3º ano com 17 anos de idade, como estabelece a Emenda Constitucional (EC) n.º 59 (Brasil, 2009). Porém, observamos uma distorção de idade de, em média, 9%. No estado do Piauí, dados do Qedu<sup>2</sup> (2022) revelam uma situação preocupante em relação à distorção idade-série, especialmente em escolas públicas e rurais, em que a cada 100 alunos, aproximadamente, 47 estão com atraso de 2 anos ou mais em relação à série adequada para sua idade.

Na sequência, apresentamos dados sobre a distribuição dos estudantes nos cursos ofertados pela Efasa (Figura 2).



<sup>2</sup>Portal aberto de informações educacionais, criado em 2012, que disponibiliza uma variedade de dados sobre a Educação Básica no Brasil em nível nacional, estadual, municipal e, também, por instituição de ensino. Acesso ao portal através do endereço: <http://www.qedu.org.br/>.

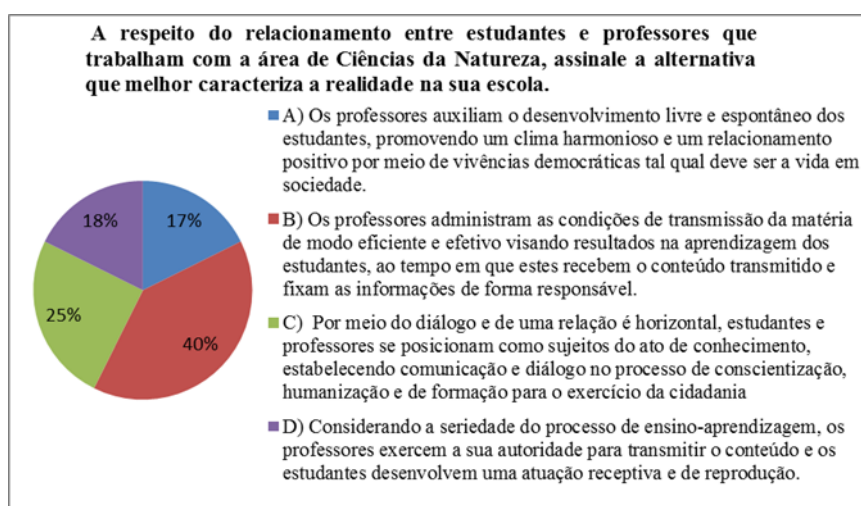
DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14468

Figura 2 - Cursos em que estudam os alunos sujeitos da pesquisa. Fonte: das autoras (2024).

De acordo com os dados da Figura 2, o curso de Agropecuária despontou como o mais prevalente, com 38% dos alunos matriculados, demonstrando um interesse considerável pelas áreas de agricultura e pecuária. Em seguida, o curso de Agroindústria, com 27% dos alunos, sugerindo um interesse significativo na produção e processamento de alimentos. O curso de Hospedagem também teve representatividade, com 19% dos alunos optando por essa área, indicando um interesse no setor de serviços e na preservação do patrimônio cultural e natural. Por fim, o curso de Zootecnia, que contou com 16% dos alunos, revelando um interesse específico na criação e manejo de animais.

### CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Partindo do entendimento de que existe uma estreita ligação entre as concepções de ensino e as práticas de avaliação da aprendizagem, questionamos os estudantes sobre como acontece a relação pedagógica e o trabalho com os conhecimentos escolares, e obtivemos os dados constantes na Figura 3.



Fonte: das autoras (2024).

Figura 3 - Relação pedagógica e conhecimento escolar na visão dos interlocutores.

Dos estudantes, 40% consideram que os professores de ciências da natureza administram as condições de transmissão da matéria de modo eficiente e efetivo, visando resultados na aprendizagem, ao tempo em que eles [alunos] recebem o conteúdo

Recebido em: 14/06/2024

Aceito em: 22/04/2026

e14468

8

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14468

transmitido e fixam as informações de forma responsável; e 18% afirmaram que os professores exercem a sua autoridade para transmitir o conteúdo e eles [estudantes] desenvolvem uma atuação receptiva e de reprodução. Não há dúvidas de que essas concepções são fruto da trajetória educacional e das experiências escolares.

Esses dados refletem uma concepção tradicional de ensino, segundo a qual os professores são transmissores de conhecimentos e os alunos são receptores passivos. Para Luckesi (2011, p. 215), esse fato aponta a resistência docente em transitar do ato de examinar para o ato de avaliar, resultando numa prática que “[...] permanece centrada nas formas tradicionais de conceber e conduzir a ação pedagógica [...]”.

Os apontamentos feitos pelos estudantes indicam que, apesar da propagação das pedagogias progressistas, que, *a priori*, fundamentam o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Efasa, ainda é perceptível a presença de princípios que derivam da pedagogia tradicional no trabalho pedagógico. Luckesi (2011) destaca o papel essencial do educador como mediador no processo educacional, cuja prática pedagógica deve estar alinhada às orientações do PPP, pois sem a atuação do professor, as proposições desse documento permanecem apenas no plano teórico, sem se concretizarem na prática. Dessa forma, o desafio que se encontra posto para a comunidade escolar da Efasa é compreender e implementar, através da prática pedagógica, os fundamentos teóricos e metodológicos que fundamentam o PPP da escola, estabelecendo a unidade teoria e prática.

Para 25% dos estudantes, a relação pedagógica e o trabalho com os conhecimentos escolares são mediados por uma relação horizontal, em que estudantes e professores posicionam-se como sujeitos do ato de conhecimento, estabelecendo comunicação e diálogo no processo de conscientização, humanização e de formação para o exercício da cidadania. Trata-se de uma concepção ancorada nas concepções de Freire (2014), segundo o qual, aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica com essa realidade.

Em âmbito do processo de avaliação da aprendizagem, Luckesi (2011) destaca que, na prática pedagógica, o educador e o educando são dois sujeitos envolvidos em uma relação dinâmica, cada um com papéis específicos e diferentes níveis de maturidade. E

Recebido em: 14/06/2024

Aceito em: 22/04/2026

e14468

9

para que a avaliação seja eficaz, é crucial que haja uma interação significativa entre o educador e o educando, por meio do diálogo. Dessa forma, “[...] há necessidade do diálogo para que se estabeleça, quando necessário, o entendimento da perspectiva na qual cada um (professor e estudante) está abordando o tema trabalhado nos instrumentos de coleta de dados para avaliação” (Luckesi, 2011, p. 427).

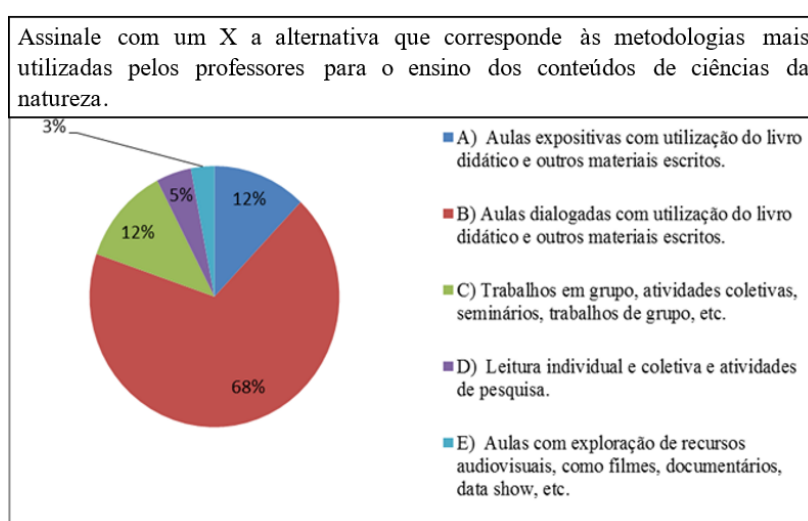
Por fim, 17% dos estudantes informaram que os professores auxiliam o desenvolvimento livre e espontâneo dos estudantes, promovendo um clima harmonioso e um relacionamento positivo por meio de vivências democráticas, tal qual deve ser a vida em sociedade. Este entendimento vai ao encontro das concepções da Escola Nova, que defende a adequação das necessidades individuais ao meio social e uma consequente integração das formas de adaptação do comportamento por meio de experiências que visam satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais (Libâneo, 1992). Embora esta seja uma concepção que avança em relação ao que propõe a pedagogia tradicional, principalmente no que se refere a colocar o estudante no centro do processo educativo, em comum, elas [tendências tradicional e renovada] defendem que a função da escola é preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, razão pela qual defendem que os estudantes precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, diferentemente do que propõem as tendências progressistas com as quais a Educação do Campo dialoga.

As divergências nas respostas dos estudantes revelam uma coexistência de concepções pedagógicas. Enquanto uma parte significativa dos alunos percebe a metodologia de ensino como tradicional e transmissiva, outra parte percebe uma abordagem mais democrática e dialogada.

Na área das ciências da natureza estão presentes disciplinas como Física, Química e Biologia, nas quais, na Efasa, atuam profissionais específicos em cada uma delas. A diversidade na abordagem pedagógica dos professores influencia diretamente as respostas dos alunos, o que reflete suas experiências individuais dentro da sala de aula. Alguns estudantes podem se deparar com métodos mais tradicionais em certas disciplinas, enquanto outros têm a oportunidade de participar de práticas mais inovadoras em outras

disciplinas. Essa variedade contribui para a existência de múltiplas perspectivas em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Reconhecendo que a metodologia é um dos fatores mais relevantes no processo de ensino e aprendizagem, e que a avaliação é parte integrante do processo de ensino, questionamos os estudantes sobre a metodologia e os recursos didáticos mais utilizados pelos professores (Figura 4).



Fonte: das autoras (2024).

Figura 4 - Metodologias e recursos didáticos utilizados, segundo os estudantes.

As aulas dialogadas e expositivas com utilização do livro didático foram apontadas por cerca de 80% dos estudantes. Embora as aulas dialogadas, quando bem ministradas, possam favorecer uma visão crítica da realidade, bem como a compreensão e apropriação dos conhecimentos escolares, o uso quase prevalente, assim como a exploração do livro didático, apontam para a perspectiva tradicional.

Por meio das questões abertas do questionário, os estudantes fizeram posicionamentos críticos sobre a metodologia tradicional adotada pelos professores, a saber:

A50: Uma dificuldade é a questão de organização de aulas práticas referentes aos assuntos trabalhados e a utilização de espaços e ferramentas para um aprendizado ligado aos experimentos. Falta de avaliação com relação a essa parte prática citada anteriormente.

A64: A falta de aulas práticas em relação a temas, videoaulas.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14468

A15: Pouquíssimas aulas, assunto limitado, falta de criatividade e motivação por parte dos professores e alunos, poucas atividades práticas em laboratórios, não tem preparação para trabalhos acadêmicos externos.

A9: Um problema é a metodologia de alguns professores e a forma como os conteúdos são reproduzidos.

A1: O ensino ainda está muito preso a apenas o livro.

A15: Ausência das aulas e, quando tem, são monótonas e sempre iguais, sem novidades.

A2: Alguns professores não fazem aulas práticas e nem interagem com os alunos, e a aula fica super cansativa.

A27: Na maioria das vezes, as aulas tornam-se cansativas pelo fato de serem baseadas apenas na sala de aula e atividades assim não são satisfatórias.

A59: Os alunos aprendem mais em pesquisa e leitura.

Os estudantes ressentem-se da ausência de aulas práticas, de experimentos em laboratórios, da escrita de trabalhos acadêmicos e de pesquisas e leituras, através das quais possam aprender de forma significativa e interessante. Reclamam que falta criatividade e motivação durante as aulas, que o ensino é preso ao livro didático e que a metodologia é cansativa. Melo *et al* (2023, p. 26) destacam que o ensino de ciências da natureza nas escolas do campo requer “[...] que os conteúdos escolares sejam vinculados à realidade e às vivências dos estudantes, criando condições fundamentais para a utilização e aproveitamento significativo dos diferentes tempos e espaços de formação”.

As aulas práticas, assim como “[...] os experimentos constituem-se como estratégias metodológicas que dialogam com os princípios da Educação do Campo, pois promovem a relação teoria-prática, articulando o conhecimento escolar com elementos que fazem parte da realidade dos estudantes” (Melo *et al*, 2023, p. 43). A leitura de textos, as pesquisas e a realização de trabalhos acadêmicos possibilitam aos estudantes compreenderem e apropriarem-se de conhecimentos que favorecem melhor compreensão da vida social, econômica, política e cultural.

Portanto, é crucial desenvolver uma variedade de estratégias metodológicas e usos de recursos para promover um ambiente de aprendizado dinâmico e estimulante. É essencial que a metodologia adotada pelo professor seja instigante e encoraje os alunos a

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14468

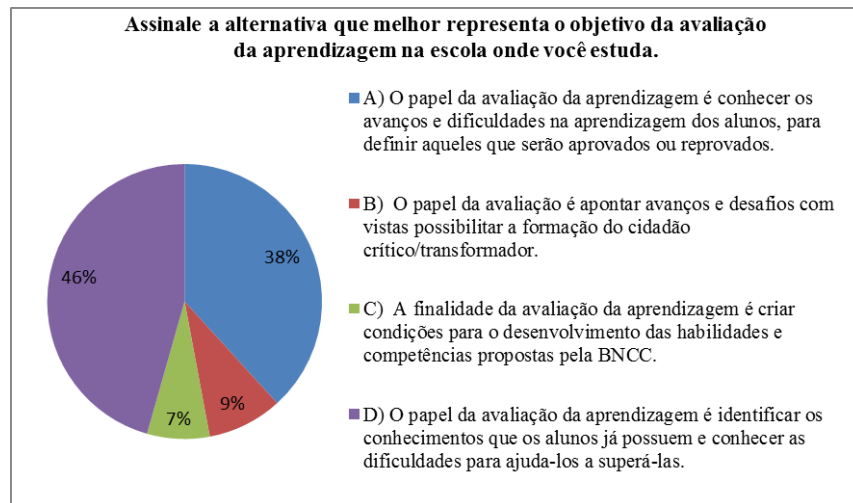
buscarem novos conhecimentos. Dessa forma, os recursos didáticos precisam ser variados e eficazes para que possam contribuir para uma aprendizagem significativa.

Todos os aspectos destacados pelos alunos estão intrinsicamente relacionados à avaliação da aprendizagem. A falta de aulas práticas e de experimentação, a metodologia de ensino adotada, a forma como os alunos são avaliados, assim como o nível de interesse e participação dos estudantes, impactam diretamente na eficácia do processo avaliativo e, por consequência, na qualidade da aprendizagem.

[...] na prática do ensino-aprendizagem, não podemos furtar-nos a ter um mediador didático – os passos dos processos de ensinar e aprender –, que facilita a transferência de conhecimentos para o educando. Não há como haver um ensino de qualidade e sua consequente aprendizagem sem recursos didáticos consequente aprendizagem sem recursos didáticos consistentes, que nos ofereçam modos de agir com relativa precisão e eficiência (Luckesi, 2011, p. 131).

A avaliação da aprendizagem deve ser parte do processo de ensino e aprendizagem. “A avaliação não pode ser confundida como um momento deslocado do ato pedagógico, ela tem o papel de acompanhar esse processo induzindo a reflexão, o diálogo e a reelaboração de estratégias” (Mota, 2023, p. 68). Reconhecer que os alunos aprendem de maneiras diferentes é fundamental para uma avaliação eficaz. No entanto, quando não há aulas suficientes ou metodologias variadas, não há como realizar uma avaliação completa e precisa.

Reconhecendo o relevante papel da avaliação da aprendizagem e as suas distintas finalidades, questionamos os estudantes sobre qual o principal objetivo da avaliação da aprendizagem. Os resultados encontram-se na Figura 5.



Fonte: das autoras 2024.

Figura 5 - Objetivos da avaliação da aprendizagem, segundo os interlocutores

Dos estudantes, 46% informaram que o papel da avaliação da aprendizagem é identificar os conhecimentos que os alunos já possuem e conhecer as dificuldades para ajudá-los a superá-las. Essa perspectiva aponta para uma concepção formativa, segundo a qual, o propósito da avaliação é informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, de modo a possibilitar a sua reformulação e assegurar o alcance dos objetivos propostos (Sant’Anna, 2014). As suas compreensões também dialogam com o pensamento de Libâneo (1994), segundo o qual, avaliar não é simplesmente atribuir notas, mas possibilitar a tomada de decisões para o crescimento da aprendizagem dos discentes numa expectativa de sucesso. Em sintonia com esse entendimento, Melo e Santana (2019) afirmam que a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um processo contínuo através do qual os professores conhecem quais conteúdos foram aprendidos pelos alunos e se as metodologias de ensino utilizadas foram adequadas.

Para 38% dos pesquisados, o papel da avaliação da aprendizagem é conhecer os avanços e dificuldades na aprendizagem dos alunos, para definir aqueles que serão aprovados ou reprovados. Essa compreensão aponta para a finalidade somativa da avaliação da aprendizagem, cuja função é classificar os alunos ao final do ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados (Sant’Anna, 2014). Segundo Libâneo (1994), a perspectiva tradicional e a perspectiva tecnicista, em que a ênfase é a finalidade somativa da avaliação, o foco não é nos processos de aprendizagem, mas sim, no resultado, ou seja, no produto desejado, razão pela qual se cobra dos alunos a capacidade

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14468

de assimilação por meio da aprendizagem receptiva, exigindo que eles atinjam, pelo próprio esforço, a aprendizagem dos conteúdos.

Apenas 9% dos estudantes afirmaram que o objetivo da avaliação é apontar avanços e desafios com vistas a possibilitar a formação do cidadão crítico/transformador. Essa é a perspectiva que dialoga com os pressupostos teóricos da Educação do Campo, entre eles, a pedagogia histórico-crítica, que propõe a avaliação como ferramenta de inclusão social por favorecer a mudança das práticas educativas e, sobretudo, ajudar a garantir uma formação que articula o ato político e o ato pedagógico, trabalhando conteúdos culturais e universais frente à realidade social (Saviani, 1997).

Os resultados revelam que 7% dos pesquisados informaram que o papel da avaliação da aprendizagem é criar condições para o desenvolvimento das habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontando que as proposições do currículo nacional foram pouco absorvidas pelos estudantes, o que pode ser indicativo de desafios na implementação da BNCC. Segundo Lima, Rodrigues e Costa (2023), a implementação da BNCC apresenta vários desafios, pois há uma complexidade significativa no contexto da Educação do Campo, uma vez que as escolas terão apenas a parte diversificada para elaborar e construir um currículo verdadeiramente específico para as necessidades dos sujeitos do campo. O ensino focado em competências não inclui a integração com o ensino contextualizado do campo, o qual estará presente exclusivamente na parte diversificada, emergindo de maneira complementar ou mediada na parte comum.

Por meio de três questões abertas do questionário (Quais são as principais dificuldades da avaliação da aprendizagem na sua escola? A forma como os professores de Química, Física e Biologia realizam a avaliação da aprendizagem é satisfatória? Você já viveu alguma experiência positiva ou negativa, em relação a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio?), os estudantes forneceram respostas sobre o processo de avaliação da aprendizagem. Ao analisarmos suas respostas, evidenciamos a presença de problemáticas comuns, entre elas: a organização do tempo na escola, o tempo destinado ao ensino de ciências da natureza, o tempo dedicado à realização das provas.

A3: A organização de tempo organizado pela escola, direcionados aos estudos com os professores em sala é insuficiente. E a didática de alguns professores é um problema.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14468

A5: Aulas de Ciências da Natureza são aplicadas, no máximo, três vezes na semana, o que é obviamente muito pouco. O pouco incentivo nesta área. A falta de incentivo aos alunos.

A65: Pouco tempo de duração da prova.

A26: Muitas coisas para fazer na sessão familiar e durante o período escolar. Acabamos não tendo tempo para tudo, mas acabamos dando um jeito, mas nós, alunos, ficamos sobrecarregados.

A56: No método de avaliação, além de provas, deveriam passar seminários para o melhor aproveitamento de determinados assuntos.

A52: As avaliações são ótimas, pois os professores tiram as nossas dúvidas e fazem aula prática no laboratório.

A organização do tempo na escola foi uma das queixas recorrentes por parte dos estudantes, seja em relação ao tempo disponibilizado para as aulas de ciências da natureza, seja em relação ao tempo destinado à avaliação da aprendizagem. Caccia e Sue (2005) afirmam que a organização do tempo na escola demarca preferências, arbitrariedades, prioridades, interferindo na definição dos elementos estruturantes do trabalho pedagógico, como o currículo, as concepções de ensino e de aprendizagem, a avaliação da aprendizagem, entre outros aspectos.

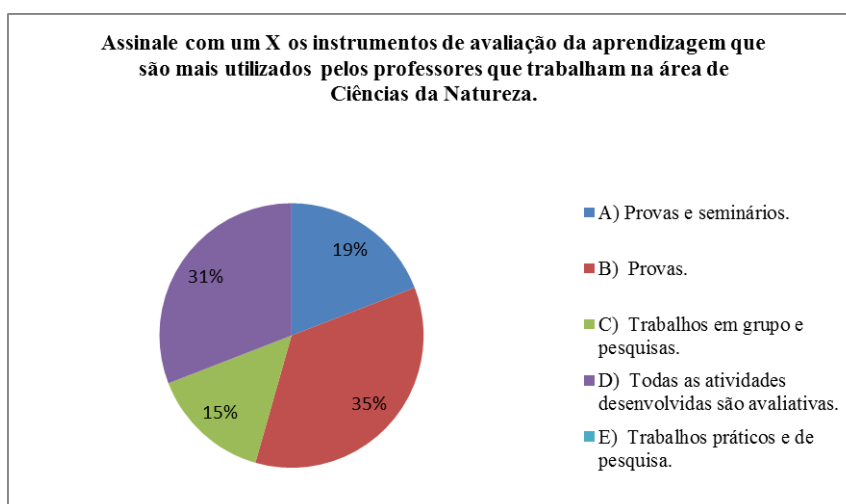
Entretanto, é crucial ressaltar que o tempo dedicado aos componentes curriculares não é determinado pela escola, mas sim pelo currículo oficial. No novo Ensino Médio, houve modificações significativas no currículo escolar, incluindo a redução da carga horária de algumas disciplinas da base curricular obrigatória. Por exemplo, Matemática e Língua Portuguesa foram reduzidas de quatro para três horas semanais, enquanto Química, Biologia, Física, História e Geografia passaram de duas para uma hora por semana (Martins *et al*, 2023).

É um desafio imposto para a Educação do Campo, pois, enquanto se busca organizar o currículo das escolas do campo considerando os aspectos emergentes da análise crítica da realidade, dos inventários sobre o território onde estão inseridas as escolas e da conjuntura das forças sociais que influenciam o modo de vida no campo, é igualmente necessário contemplar o que está estabelecido na BNCC, dada sua natureza normativa e obrigatória (Lima; Rodrigues; Costa, 2023).

Em relação aos professores, há uma variedade de opiniões. Alguns alunos elogiam a competência e a prestatividade de alguns docentes, enquanto outros expressam insatisfação com a abordagem pedagógica. Outro ponto é a referência à avaliação, com alunos mencionando o pouco tempo de aplicação de provas e sugerindo a utilização de seminários como forma de avaliar o aprendizado.

Essas diferentes opiniões demonstram a complexidade das relações na sala de aula e a diversidade de experiências e expectativas dos alunos. É possível que essas divergências sejam influenciadas não apenas pela abordagem pedagógica de cada professor, mas também pela personalidade de cada um deles, bem como pela relação interpessoal que estabelecem com os alunos. Belotti e Faria (2010, p. 1) explicam que “[...] a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos”.

Para que a avaliação cumpra suas diferentes funções (diagnóstica, formativa e somativa), é necessário o emprego de instrumentos avaliativos adequados, bem elaborados, aplicados e analisados. Foi por essa razão que questionamos os estudantes sobre quais instrumentos de avaliação são mais utilizados pelos professores (Figura 6).



Fonte: das autoras (2024).

Figura 6 - Os instrumentos de avaliação da aprendizagem mais utilizados pelos docentes, conforme os sujeitos da pesquisa.

Observando os dados da Figura 6, é possível percebermos que as provas são o instrumento mais prevalente, sendo citada por 35% dos estudantes. Além disso, 19% dos participantes também mencionaram as provas, porém, associadas aos seminários. No entanto, ao utilizarem apenas as provas para avaliar a aprendizagem dos estudantes ao final do processo, a avaliação passa a ser realizada pontualmente e não de forma contínua, como determina a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Melo e Santana (2019) afirmam que é preciso entender que as provas são apenas uma das formas de averiguação da aprendizagem, que o professor pode atribuir uma nota sem que o aluno tenha realizado uma prova, apropriando-se da observação e ou de outros instrumentos que lhe permitam o registro do desempenho deles. É por essa razão que Hoffmann (2007) afirma que a avaliação da aprendizagem deve ser realizada por meio de um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares.

É fato que as provas são o instrumento mais prevalente e característico da pedagogia do exame, em que há uma preocupação maior com os resultados das avaliações do que com o processo contínuo de aprendizagem dos alunos.

Em diálogo com as concepções de Hoffmann (2007), 31% dos estudantes afirmaram que os professores utilizam todas as atividades desenvolvidas para avaliar a aprendizagem, revelando que existe uma variedade de instrumentos de avaliação, através dos quais os professores devem avaliar continuamente o progresso dos alunos de forma contínua. Essa perspectiva aponta para uma visão mais alinhada com uma pedagogia do ensino/aprendizado, na qual a ênfase está no processo de aprendizagem contínuo e na promoção do desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo.

Dialogando com alguns aspectos citados pelos alunos, recorremos aos estudos de Luckesi (2011, p. 209-210), que ressalta que “[...] a assimilação dos conteúdos escolares se dá pela percepção da informação e por sua assimilação ativa por meio de exercícios que organizam a experiência e formam habilidades e hábitos”. Ou seja, a aprendizagem também se dá pela forma como o professor conduz as atividades em sala de aula. De acordo com o autor, na prática da avaliação da aprendizagem, as atividades possibilitam o aprofundamento do conhecimento. Quando um exercício é utilizado para manifestar a

aprendizagem, ele também se torna uma oportunidade de aprimorar o entendimento do conteúdo e de fixá-lo de maneira mais eficaz.

Dos estudantes, 15% responderam que as avaliações ocorrem por meio de trabalhos em grupo e pesquisas, evidenciando que alguns professores variam nos usos de instrumentos para avaliar a aprendizagem dos estudantes. Melo *et al.* (2023) afirmam que cabe aos professores a responsabilidade de decidirem sobre quais instrumentos são mais adequados para avaliar um determinado conteúdo ou habilidade. Esses autores destacam que é fundamental que não se perca de vista que os dados obtidos por meio dos instrumentos de avaliação devem ser analisados e utilizados no planejamento de intervenções, com vistas a assegurar a aprendizagem de todos os estudantes, bem como “[...] proporcionar reflexões sobre a prática educativa, as metodologias, os instrumentos utilizados pelo professor com vistas à mudança de concepções e posturas” (Melo *et al.*, 2023, p. 70).

As diferenças nas respostas dos alunos podem ser atribuídas a uma combinação de fatores, que podem incluir diferentes perspectivas dos alunos em relação ao processo de aprendizagem e avaliação, bem como diferentes práticas adotadas pelos professores em sala de aula. Como a Efasa trabalha com quatro cursos técnicos (Agropecuária, Agroindústria, Hospedagem e Zootecnia) é possível que um mesmo professor adote diferentes instrumentos para avaliar a aprendizagem dos estudantes.

Os resultados da pesquisa dialogam com um estudo realizado por Luckesi (2011, p. 36), onde o autor cita que “[...] o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizado”.

Há que se ressaltar que existe diferenciação entre avaliar e examinar pois, “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva” (Luckesi, 2002, p. 84). Já o ato de examinar envolve procedimentos avaliativos de caráter classificatório e excludente, através dos quais os estudantes são submetidos a provas que visam selecioná-los e, por vezes punir os que não cumprem o estabelecido através da reprovação (Luckesi, 2002).

Assim, embora os processos de avaliação envolvam o ato de investigar a qualidade de algum objeto de estudo e emitir juízo sobre ele, como afirma (Luckesi, 2002), medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações, por meio de testes ou provas, a respeito do progresso efetuado pelos estudantes (Fernandes; Freitas, 2007). Estes autores destacam que avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro, ou seja, manter ou melhorar a atuação futura, e tudo depende do uso que é feito desse juízo, ou seja, o que os educadores farão com os dados obtidos por meio da avaliação e com qual o objetivo esses dados serão utilizados: para promover a inclusão ou a exclusão dos estudantes.

Nesta seção, exploramos as percepções dos estudantes do Ensino Médio de uma escola do campo sobre a avaliação da aprendizagem. Os dados revelaram uma variedade de perspectivas, desde abordagens tradicionais até visões mais inclusivas. Ficou evidente que as práticas pedagógicas, a relação professor-aluno, a organização do tempo escolar e os recursos didáticos desempenham um papel fundamental na forma como os alunos compreendem a aprendizagem e a avaliação.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No que diz respeito às concepções de avaliação da aprendizagem externadas pelos estudantes, foi possível constatar distintas perspectivas. Enquanto alguns estudantes apontam uma avaliação formativa, focada em identificar conhecimentos e superar desafios, outros destacam uma visão focada na função somativa, relacionando, principalmente, a avaliação à classificação. Adicionalmente, um grupo de alunos reconhece a avaliação como uma ferramenta para fomentar a educação de um cidadão crítico/transformador, alinhando-se com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

Os resultados apontam que considerável parcela dos estudantes percebe indícios da avaliação tradicional nas práticas dos professores e nas experiências vivenciadas na escola. Tal percepção pode ser fruto das experiências de formação vividas ao longo da Educação Básica, mas, também, das práticas pedagógicas adotadas pelos professores. Foi possível constatar que uma tímida parcela dos estudantes aponta para uma perspectiva de avaliação mais participativa e contextualizada, revelando um panorama complexo no qual as concepções se relacionam dentro do contexto educacional da Efasa.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14468

Diante disso, a pesquisa evidencia uma transição gradual em direção a uma abordagem mais inclusiva e centrada na aprendizagem. Contudo, há forte presença de elementos da pedagogia tradicional, assim como a pouca constatação de contextualização, conforme relatado pelos estudantes. Esses aspectos contrapõem-se diretamente à própria perspectiva da Pedagogia da Alternância, que enfatiza a importância da contextualização do ensino e da aprendizagem. Assim, esse é um desafio a ser enfrentado pela escola.

A melhoria da qualidade da educação nas escolas do campo passa pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas planejadas em consonância com os princípios da Educação do Campo, que compreende o resgate do espaço camponês não apenas como ambiente de escolarização, mas como território de relações sociais, de cultura, de produção, de relação com a natureza, enfim, como território de vida (FERNANDES, 2008).

A materialidade da Educação do Campo implica em práticas pedagógicas fundamentadas numa concepção político-pedagógica emancipatória, crítica e inclusiva. É pretensão desse estudo é contribuir para avanço das discussões nesta área, bem como suscitar reflexões sobre as práticas avaliativas afim de pensá-las e desenvolvê-las a partir de uma perspectiva garantidora da aprendizagem.

Perante o exposto, é essencial estimular uma reflexão constante sobre os métodos de ensino e de avaliação utilizados, com o objetivo de adequá-los às demandas e contextos dos estudantes camponeses, seguindo uma trajetória que envolve a troca de ideias, a reflexão e a ação coletiva da comunidade escolar.

Para resolver essas questões, é essencial que toda a comunidade escolar trabalhe em conjunto para implementar métodos de avaliação alinhados com os princípios da Educação do Campo. Esse processo demanda formação continuada, análise regular das políticas educacionais do campo, bem como um esforço coletivo para garantir uma educação de excelência e inclusiva para todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, S. R.; MOLINA M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

Recebido em: 14/06/2024

Aceito em: 22/04/2026

e14468

21

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14468

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BELOTTI, Salua Helena Abdalla.; FARIA, Moacir Alves de. Relação professor/aluno. **Saberes da Educação**, v. 1, p. 1-12, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3. Versão. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei Federal n.º 9394, de 20 de dez. 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 nov. 2023.
- BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59**. Brasília: Casa Civil, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 10 mar. 2024.
- CACCIA, Marie-Françoise.; SUE, Roger. **Autres temps, autre école: impacts et enjeux des rythmes scolaires**. Paris: Retz, 2005.
- EFASA – Escola Família Agrícola Santa Ângela. **Projeto Político Pedagógico**. Fundação Santa Ângela, 2022.
- FERNANDES, C. e FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992, p.3-37. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, Maria Aires de.; RODRIGUES, Bruno Alysson Soares.; COSTA, Frederico Jorge Ferreira. Os desafios de pensar um currículo contra-hegemônico na escola do campo no contexto da implementação da BNCC. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. 1-26 2023.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, Malena.; CASTRO, Guilherme de L.; MAIA, Francisco Jonas Nogueira.; MAZZETTO, Selma Elaine. Implementação do Novo Ensino Médio: visão inicial dos alunos nesse contexto a respeito da disciplina de química. **Revista Debates em Ensino de Química, [S. l.]**, v. 9, n. 1, p. 5–21, 2023. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/5608>. Acesso em: 14 maio 2024.

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n1.14468

MELO, Raimunda Alves.; MELO, Keylla Rejane Almeida.; CATAPRETA, Jean Antunes.; CARDOSO, Sandra Regina de Sousa.; ANDRADE, Elaine de Oliveira.; VIANA, Franciane Rodrigues.; ANDRADE, João Vitor de.; SANTOS, Natália Pereira dos. **Caderno pedagógico de ciências naturais**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2023.

MELO, Raimunda Alves.; SANTANA, Paulo José. Avaliação da aprendizagem no ensino de ciências em escolas do campo no município de Timon - MA. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 43–58, 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/423>. Acesso em: 2 jul. 2023.

MOTA, Diego. **Avaliação da aprendizagem: uma poderosa prática pedagógica**, 2023.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? como avaliar?** critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 1997.