

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR PROFESSORES QUE ATUAM EM ESCOLAS MULTISSERIADAS

Millena da Silva Ribeiro¹

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida²

RESUMO

O presente trabalho se inscreve no campo de estudos sobre avaliação da aprendizagem e tem como principal objetivo compreender as concepções e práticas de avaliação dos professores que atuam nas escolas multisseriadas. Assim, entendemos as concepções de avaliação da aprendizagem a partir de autores como Luckesi (1999, 2000), Mendéz (2002) e Freitas *et al.* (2009), e os instrumentos avaliativos como práticas de avaliação partir de Melchior (1994). Em nosso percurso metodológico utilizamos o questionário aberto como instrumento de coleta de dados e obtivemos a participação de quatro professores. Para a análise dos dados, nos pautamos na Análise de Conteúdo conforme Bardin (1997). Os resultados deste estudo revelam uma ampla variedade de concepções de avaliação da aprendizagem, que vão desde a visão da avaliação como um processo contínuo e integrado ao ensino, até a compreensão de que a avaliação abrange múltiplas formas e contextos. Este estudo também identificou desafios significativos enfrentados pelos professores, como a diversidade de conteúdos, idades e níveis de aprendizado dentro da sala de aula, bem como a necessidade de adaptação constante. Os resultados destacam a importância de reconhecer e valorizar o trabalho dos professores que atuam em escolas multisseriadas, que não apenas ensinam, mas também se reinventam como profissionais para proporcionar uma educação eficaz.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Concepções de avaliação. Escolas multisseriadas.

Aprovado em: 29/09/2023

1. INTRODUÇÃO

Através da experiência enquanto estudante de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste, ao cursar o componente curricular intitulado ‘Avaliação da Aprendizagem’, foi possível conhecer a avaliação sob uma perspectiva transformadora de educação, onde o aluno não é mais visto como passivo, mas como um sujeito ativo no processo avaliativo.

Ao explorar os conceitos e as reflexões dos autores³ sobre avaliação da aprendizagem, percebemos que a avaliação vai além de um simples questionário em papel, pois ela é uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a avaliação não se limita apenas a avaliar o desempenho dos alunos, mas também

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). E-mail: millena.silvaribeiro@ufpe.br

² Doutora em Educação e professora associada pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA) E-mail: lucinalva.almeida@ufpe.br

³ Os autores que foram estudados na disciplina de avaliação da aprendizagem e também fundamentam teoricamente esta pesquisa: Luckesi (2011); Freitas (2009); Melchior (1994); e Mendéz (2002).

proporcionar uma oportunidade para os professores se ‘autoavaliarem’ e identificarem áreas que precisam ser trabalhadas.

Além de destacar a importância da avaliação da aprendizagem como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, é relevante mencionar que foi realizada uma pesquisa de estado do conhecimento a partir de uma busca no *Google Acadêmico*⁴.

A fim de obter resultados mais refinados, foram utilizadas palavras-chave e termos específicos relacionados a esses eixos temáticos, como “avaliação da aprendizagem em escolas multisseriadas” e “práticas avaliativas em contextos multisseriados”. A partir disso, foram selecionadas duas pesquisas que tratam da avaliação da aprendizagem no contexto das escolas multisseriadas.

Dentre as duas pesquisas que envolvem avaliação da aprendizagem e escolas multisseriadas, a mais recente se trata de um artigo, cujo título é “Prática avaliativa da aprendizagem em escola multisseriada do campo” (CORRÊA; NAKAYAMA; GOMES, 2017), publicado na revista “Cocar”, pertencente ao programa de pós-graduação em educação da Universidade do Estado do Pará. Esse artigo teve como objetivo investigar a prática da avaliação em uma escola do campo e dentre seus achados nesta pesquisa, as autoras puderam concluir, através de um estudo de caso, que a prática pedagógica da professora em observação era tradicional e suas ferramentas não consideravam o contexto social dos estudantes.

Em uma dissertação de mestrado intitulada como “A prática avaliativa no ciclo da infância: um estudo em escolas multisseriadas” (CORRÊA, 2014), a autora também busca conhecer as práticas avaliativas no ciclo da infância nas escolas multisseriadas. Dentre seus achados, verificou-se que as professoras participantes da pesquisa buscavam valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e se esforçaram para desempenhar uma avaliação contínua utilizando diferentes parâmetros, como formas para conhecer o nível de aprendizagem individual e coletivo dos alunos.

Além dessas pesquisas, ao realizar uma busca nos anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU⁵), foi encontrado apenas um artigo que abordasse essa temática. Neste

⁴ O Google Acadêmico é uma ferramenta gratuita do Google específica para busca de citações de artigos, relatórios, livros on-line, revistas científicas e muitos outros materiais possam ser utilizados como embasamento teórico ou referência.

⁵ Evento que acontece anualmente e reúne profissionais, pesquisadores, estudantes e demais interessados na área da educação para discutir e compartilhar conhecimentos, pesquisas, práticas e experiências relacionados ao campo educacional.

artigo, intitulado como “Perspectivas da avaliação da aprendizagem em turmas multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental: uma reflexão a partir do campo de estágio” (FERREIRA *et al.*, 2021), as autoras tiveram como objetivo compreender o processo de avaliação da aprendizagem em turmas multisseriadas no Ensino Fundamental Anos Iniciais e afirmam haver a necessidade de se desenvolver proposta de aprendizagem que valorizassem o perfil dos alunos camponeses.

Desse modo, em virtude das experiências pessoais e das oportunidades ainda não exploradas nesse campo de estudos sobre a avaliação da aprendizagem em escolas multisseriadas, direcionamos nosso trabalho de conclusão de curso para investigar e compreender mais profundamente essa temática.

Além disso, esta pesquisa busca contribuir de forma teórica e prática com a ampliação do conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem para docentes que atuam nessa área, podendo contribuir para a formulação de políticas que visem ampliar as discussões em torno da avaliação da aprendizagem nesse contexto específico.

Considerando o contexto social das escolas multisseriadas, que durante muito tempo foram esquecidas, a presente pesquisa busca fornecer informações que podem colaborar para a equidade educacional e promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou contexto educacional.

Por isso, como mencionado anteriormente, ao partir do princípio de que a avaliação também se refere ao processo de ensino e aprendizagem, foi formulada para a construção desse estudo a seguinte questão: Quais as concepções e práticas de avaliação têm os professores e professoras que lecionam em escolas multisseriadas do campo no município de Riacho Das Almas - PE.

Para responder a essa questão, foram elaborados os objetivos que nortearam o desenvolvimento deste trabalho, visando aprofundar a compreensão sobre a avaliação da aprendizagem em escolas multisseriadas. Dessa forma, elencamos como objetivo geral compreender as concepções e práticas de avaliação dos professores que atuam nas escolas multisseriadas.

Para alcançarmos essa compreensão, pontuamos como objetivos específicos: 1. Identificar as concepções e práticas avaliativas dos professores que atuam nas escolas multisseriadas; e 2. Identificar as estratégias e instrumentos de avaliação adotados pelos professores nas escolas multisseriadas.

2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Ao abordar o tema da avaliação da aprendizagem, é importante refletir sobre o significado e o propósito desse processo. Como destacado por Luckesi (2000), avaliar é um ato de julgar dados relevantes a fim de tomar uma decisão. Essa definição ressalta a importância da avaliação como uma ferramenta essencial no contexto educacional, onde a análise criteriosa dos dados coletados permite aos educadores tomar decisões informadas sobre o progresso dos alunos.

Além disso, conforme pontuado por Luckesi (2000, p. 3), “em síntese, avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela”. Essa perspectiva amplia nossa compreensão da avaliação, destacando seu caráter acolhedor e a necessidade de qualificar aquilo que está sendo avaliado.

Assim, a avaliação se torna um processo mais abrangente, que considera não apenas os resultados, mas também o contexto e as peculiaridades envolvidas, possibilitando decisões mais justas e embasadas. Acrescenta-se a isso a perspectiva de Luckesi sobre o acolhimento no ato de avaliar:

Para se processar a avaliação da aprendizagem, o educador necessita dispor-se a acolher o que está acontecendo. Certamente o educador poderá ter alguma expectativa em relação a possíveis resultados de sua atividade, mas necessita estar disponível para acolher seja lá o que for que estiver acontecendo. Isso não quer dizer que 'o que está acontecendo' seja o melhor estado da situação avaliada (LUCKESI, 2000, p. 3).

Ou seja, esse acolhimento vai além da simples aceitação passiva dos resultados, mas implica em compreender e valorizar o contexto individual de cada aluno, suas particularidades e desafios. É um convite para estabelecer uma relação empática com os estudantes, oferecendo suporte, incentivo e orientação durante seu processo de aprendizagem. Paralela a essa concepção de mediação, Luckesi compara a avaliação sob a perspectiva classificatória que, segundo ele:

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. (LUCKESI, 1999, p. 35).

Assim, podemos afirmar que em contraste com a função classificatória, a função diagnóstica da avaliação é vista como um processo dinâmico e dialético que contribui para o avanço no desenvolvimento.

Diante disso, surgem as pedagogias que visam transformação social e que pretendem superar o autoritarismo no ato de avaliar. Conforme afirma Luckesi (1999, p. 32), “(...) a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora”. Assim, as práticas avaliativas se alinham com os princípios de uma educação mais humanizada, democrática e emancipatória, que busca efetivamente contribuir para o crescimento e evolução dos estudantes em seu percurso educacional.

No que tange à avaliação da aprendizagem articulada a uma visão ideológica da sociedade, Mendéz (2002) traz uma perspectiva de avaliação alternativa à avaliação conservadora, pois, segundo ele, a avaliação entendida como atividade crítica de aprendizagem desempenha um papel integral e dinâmico na educação, visando não apenas a aquisição, mas também a produção e a reprodução do conhecimento.

Dessa forma, podemos dizer que a avaliação não é apenas um momento isolado de verificação de conhecimentos, mas sim uma parte intrínseca e essencial do processo educacional.

Mendéz (2002), ainda com essa visão mais crítica sobre a temática, destaca a necessidade de questionar o sentido e o significado da avaliação antes de simplesmente assumir a sua realização como algo inquestionável.

O autor ressalta que muitas vezes se fala sobre avaliação com rapidez, associando-a erroneamente à mera prática de exames ou testes, sem antes averiguar ou refletir sobre o propósito e a real importância desse ato avaliativo. Ao se mostrar crítico às avaliações conservadoras que visam apenas examinar sem propósito, Mendéz destaca as outras faces da avaliação da aprendizagem ao inferir que

Do ponto de vista das concepções alternativas, e mais em conformidade às novas concepções curriculares orientadas para racionalidade prática e crítica, quem aprende tem muito a dizer acerca do que aprende e da forma como o faz, sem que sobre sua palavra gravite constantemente o peso do olhar do avaliador que tudo julga (MENDÉZ, 2002, p. 40).

Essa afirmação aponta para a necessidade de valorizar a voz e a participação ativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem. Mendéz (2002) sugere que os alunos têm conhecimentos e perspectivas valiosas para contribuir, e que suas experiências e percepções

devem ser levadas em consideração sem serem constantemente submetidas ao julgamento excessivo do avaliador.

No que se refere ao ato de avaliar, Mendéz (2002) nos diz que, na prática, a avaliação é uma realidade complexa e diversificada, pois as maneiras concretas que assume e com as quais normalmente se associa possuem uma natureza ampla em sua concepção e execução. Acerca dessa complexidade na avaliação, Mendéz menciona:

Tratada como um objeto, a avaliação pode ser simultaneamente várias coisas. O que é avaliação, o que deve avaliar e como, é uma atividade que tem várias leituras. Inicialmente depende, em grande parte, do que entendemos por conhecimento e por construção e formação do pensamento e de como interpretamos o saber em um sentido geral (MENDÉZ, 2002, p. 49).

Assim, ao afirmar que a avaliação pode ser interpretada de várias formas, ele sugere que seu significado e propósito não são fixos, mas sim diversos e contextualmente dependentes. A compreensão do que é avaliação, o que deve ser avaliado e como isso deve ser feito é influenciada por nossa visão sobre conhecimento, construção do pensamento e interpretação do saber.

Quanto à prática avaliativa, Mendéz (2002) sugere que para agir razoavelmente, é fundamental converter a prática de avaliação em uma atividade de compreensão, na qual garantimos a aprendizagem contínua, tanto para os alunos quanto para a própria responsabilidade profissional do ensino. O autor afirma:

Em termos gerais, realmente comprometido com a racionalidade prática e crítica, quem avalia quer conhecer, valorizar, ponderar, discriminar, discernir, contrastar o valor de uma ação humana, de uma atividade, de um processo, de um resultado. Avaliar é construir o conhecimento, por vias heurísticas de descobrimento. Quem avalia com intenção formativa, quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados (MENDÉZ, 2002, p. 63).

Ao descrever que quem avalia está comprometido com a racionalidade prática e crítica, o autor realça a importância da avaliação como um processo que vai além da mera atribuição de notas, pois nessa concepção a avaliação é apresentada como uma atividade que envolve compreensão, valoração, reflexão e discernimento em relação a ações, atividades, processos e resultado. Dessa forma, essa interação e reflexão permitem ao professor ajustar sua intervenção pedagógica de forma contínua, adaptando-se às necessidades e características individuais dos alunos.

Para Freitas *et al.* (2009, p. 14): “A avaliação alimenta o processo dando dicas ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido. Dentro desta concepção, para

melhorar o processo, basta a otimização de cada uma das etapas”. Ao enfatizar a avaliação como melhoria contínua do processo educacional, Freitas e colaboradores afirmam que

Ao contrário do que se pensa, não se trata unicamente de garantir a unidade objetivos conteúdos-métodos, cabendo posteriormente à avaliação “refletir” esta unidade e verificar a aprendizagem. Concebida dessa forma, a posição de avaliação emerge subordinada e colocada ao final do processo. (FREITAS *et al.*, 2009, p.15).

Eis aqui a importância de integrar a avaliação desde o início, permitindo que ela influencie e aprimore o planejamento, os objetivos e os métodos de ensino, em vez de ser uma mera verificação posterior. Freitas *et al.* (2009, p.15) complementa essa ideia ao inferir que “Se nossa concepção de trabalho pedagógico for esta, dificilmente conseguiremos, depois, convencer o professor de que a avaliação é um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno”.

Acerca dessa concepção de avaliação como um processo contínuo, Freitas *et al.* (2009, p. 17) reforça sua perspectiva ao afirmar “Perguntemos a um professor de primeira série do ensino fundamental, como ele conduz o processo de avaliação e obteremos a resposta: ‘eu avalio no dia a dia’, portanto, a avaliação já é contínua e processual”.

Essa perspectiva realça que a avaliação não se limita a momentos específicos, mas é uma parte constante e integrante do processo de ensino-aprendizagem, refletindo a importância de acompanhar o progresso dos alunos de forma contínua.

A avaliação contínua, integrada desde o início, influencia e colabora com o ensino, permitindo o desenvolvimento constante dos alunos. Conforme enfatizado por Freitas *et al.* (2009), essa se torna essencial para compreender que a avaliação não é apenas uma verificação posterior, mas uma parte intrínseca do processo educacional, moldando a jornada de aprendizado.

Diante das diferentes concepções sobre a avaliação da aprendizagem apresentadas por Luckesi (2000) e Mendéz (2002), podemos perceber que a valorização do diálogo, da escuta ativa dos alunos e da reflexão crítica do professor são elementos fundamentais para o desenvolvimento de práticas avaliativas mais justas, acolhedoras e contextualizadas.

3. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: POR QUÊ?

No que se refere aos instrumentos de avaliação, Luckesi (2000, p. 2) ressalta que “o primeiro ato básico para avaliar é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos

educandos. Para tanto, necessitamos instrumentos”. Essa abordagem reforça a importância de coletar dados pertinentes e utilizar instrumentos adequados para realizar uma avaliação eficaz.

Conforme Luckesi (2000), o primeiro passo desse processo é o diagnóstico, que envolve a identificação e análise dos dados. Para realizar esse diagnóstico, é essencial contar com instrumentos adequados, que permitam coletar as informações necessárias para compreender o desenvolvimento dos educandos. Portanto, três pontos fundamentais devem ser considerados: a relevância dos dados, a disponibilidade de instrumentos apropriados e a correta utilização desses instrumentos.

Acerca dos instrumentos de avaliação, Melchior (1994) afirma que são necessários recursos técnicos adequados aos objetivos que se pretendem alcançar e que entre essas técnicas destacam-se a observação, a testagem e a autoavaliação. Para Melchior (1994), é importante alinhar esses instrumentos aos objetivos específicos do processo educacional. Sua ênfase na necessidade de recursos técnicos apropriados ressalta que a escolha dos instrumentos deve ser cuidadosamente planejada para atender aos propósitos da avaliação.

Como afirmado por Melchior (1994), a observação é uma das técnicas fundamentais no processo de avaliação. Segundo o mesmo “A observação é, talvez a técnica mais adequada para apreciação dos aspectos do desenvolvimento que não podem ser aferidos através de provas ou outros instrumentos avaliativos” (MELCHIOR, 1994, p. 77). Assim, através da observação, é possível captar nuances do comportamento, interações sociais e expressões dos alunos, fornecendo uma compreensão mais abrangente e aprofundada do seu processo de desenvolvimento.

Além das técnicas de observação, há a técnica através da testagem que, conforme Melchior (1994), o uso de testes para avaliar os processos de ensino é importante desde que sua elaboração seja embasada em uma proposta pedagógica. Nesse sentido, os testes devem ser desenvolvidos considerando os objetivos educacionais e as necessidades dos alunos, para que sejam efetivos na mensuração do aprendizado e na orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Acerca dos testes, Melchior aponta diferentes tipos, como: os Testes de Aproveitamento, que “investigam níveis de escolaridade, examinando as capacidades em determinadas áreas do conhecimento” (MELCHIOR, 1994, p. 98); o Teste Oral, que “as questões orais são muito importantes para o professor identificar o que o aluno pensa; como ele está entendendo, qual sua interpretação ele está dando com o assunto em foco” (MELCHIOR,

1994, p. 101); e o Teste Prático, que “é aquele que coloca o avaliando em uma situação de execução de uma tarefa real”. (MELCHIOR, 1994, p. 102).

Além disso, Melchior (1994) também destaca o Teste Objetivo, que “compõe-se de questões objetivas que avaliam a extensão do conhecimento e das habilidades” (Melchior, 1994, p. 103). Este panorama revela a diversidade de abordagens de avaliação, indo além das avaliações padronizadas e tradicionais, o que pode ser valioso ao se considerar adaptações na avaliação.

Por último, segundo Melchior (1994), a autoavaliação como forma de avaliação deve servir como mais um subsídio para a autoavaliação do professor. Assim, ele deve comparar sua percepção sobre si mesmo com a percepção que os outros têm dele. Além disso, Melchior (1994) sugere que o momento da autoavaliação deve ser uma parada para refletir profundamente sobre as mudanças ocorridas durante as interações entre o indivíduo que é sujeito da aprendizagem e o novo saber.

Luckesi (2011) e Melchior (1994) reconhecem a complexidade da avaliação e a importância dos mesmos. Portanto, suas perspectivas reforçam a necessidade de uma abordagem flexível e adaptável na seleção e utilização de instrumentos de avaliação, visando proporcionar uma avaliação eficaz e alinhada com os objetivos educacionais.

4. ESCOLAS MULTISSERIADAS

As escolas multisseriadas, também conhecidas como escolas rurais, representam um cenário peculiar dentro do contexto educacional. Nesse modelo, diferentes séries de alunos compartilham o mesmo espaço e professor, abrangendo um leque de idades e níveis de aprendizado em uma única sala de aula.

Nesse sentido, a educação no contexto rural é um tema que tem sido tratado com grande importância pelas políticas educacionais, visando garantir oportunidades de aprendizado de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua localização geográfica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 reflete essa preocupação ao destacar, em seu Art. 28º, “I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (BRASIL, 1996).

Essa legislação reconhece a importância de adaptações nas práticas educacionais para atender às necessidades únicas das áreas rurais, onde muitas vezes a realidade das escolas difere das urbanas.

O Art. 23 desta Lei Magna da Educação Nacional reconhece a multisseriação como uma forma de organização da escolaridade pertinente à realidade do meio rural brasileiro, ao definir que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Assim, a LDBEN nº 9394/96 se mostra flexível na variedade de abordagem que é particularmente relevante para a realidade das escolas multisseriadas, já que essas instituições muitas vezes precisam adotar métodos de ensino que se ajustem às necessidades variadas dos alunos em um único espaço.

Segundo Hage (2011), sobre as escolas multisseriadas, é evidente que os professores que atuam nesse contexto enfrentam desafios significativos, como a necessidade de lidar com uma diversidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem. Hage afirma:

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas (HAGE, 2011, p. 4).

Diante disso, o autor realça a complexidade enfrentada pelos professores nas escolas multisseriadas, incluindo o isolamento geográfico e a variedade de níveis de aprendizagem, sublinhando a necessidade de maior suporte e capacitação para lidar com esses desafios. Além disso, o autor esclarece que

Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo (HAGE, 2011, p. 4).

Essa abordagem ressalta a importância de entender melhor o contexto e os processos pedagógicos nas escolas multisseriadas, indo além da simples agrupação de séries. Hage (2011) ressalta que o modelo seriado de ensino é caracterizado pela abordagem rígida do tempo, espaço e conteúdo escolar, resultando na fragmentação em séries anuais e na submissão dos estudantes a avaliações contínuas como requisito para progressão no sistema educacional, esse modelo deriva como uma “solução” para desafios que os professores enfrentam ao lecionar em escolas multisseriadas.

Diante das variadas necessidades dos educandos nesses espaços, cabe refletir acerca da diversificação na sala de aula, conforme afirma Souza *et al.* (2017, p. 74) ao afirmar que “reconhecemos nas classes multisseriadas a presença pulsante da diversidade e da diferença, evidenciadas nos processos de ensinar e aprender”.

Ressaltando a importância da presença da diversidade e da diferença nas classes multisseriadas, é possível perceber como esses elementos estão intrinsecamente ligados aos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, os professores podem encontrar desafios ao lidar com a diversidade na sala multisseriada. Segundo Souza *et al.* (2017, p. 75):

Por isso, não podemos deixar de mencionar algumas dificuldades enfrentadas, tais como: as condições de trabalho dos professores, a estrutura física e didático-pedagógica das escolas, o sistema educativo seriado, a falta de outros profissionais para auxiliar na prática pedagógica em sala de aula e a ausência de planejamento do tempo didático para atender à diversidade que se encontra latente nessas classes.

Essas dificuldades, identificadas por Souza e colaboradores, apontam para a complexidade e os desafios da educação em classes multisseriadas, destacando a necessidade de políticas e práticas educacionais adaptadas a essa realidade específica.

Diante disso, os autores sugerem valorizar os professores, promover formação docente sobre classes multisseriadas, elaborar planejamentos contextualizados, criar tarefas coletivas, aproveitar saberes diversos, desenvolver projetos com história local e contar contos, valorizando a oralidade (SOUZA *et al.*, 2017).

Assim, de acordo com Souza *et al.* (2017, p. 78): “Desse modo, a diversidade, inscrita nas diferenças dos sujeitos, é concebida nas classes multisseriadas a partir de uma complexidade (rede) que entrelaça sujeitos diversos e processos de ensino-aprendizagem distintos, potencializadores das diferenças”.

Nesse sentido, a diversidade não é vista apenas como um obstáculo nas classes multisseriadas, mas sim como uma rede complexa que pode enriquecer o ambiente educacional ao promover interações entre sujeitos diversos e processos de ensino-aprendizagem variados.

Em suma, as escolas multisseriadas representam um ambiente educacional peculiar, onde a diversidade e as diferenças entre os alunos se manifestam de maneira intensa. Os desafios enfrentados pelos professores, como o isolamento geográfico e a heterogeneidade de idades e níveis de aprendizado, exigem abordagens flexíveis e adaptáveis.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção da metodologia, apresentamos os elementos fundamentais que compõem a abordagem deste estudo. Inicialmente, destacamos a escolha do tipo de pesquisa adotado, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados. Essas informações são essenciais para a compreensão dos caminhos metodológicos traçados para a análise das concepções de avaliação dos professores em escolas multisseriadas.

Nessa linha, esta pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, caracterizada segundo Minayo (2002):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

Portanto, ao se concentrar nos significados e motivações dos sujeitos, a pesquisa qualitativa proporciona uma compreensão mais rica e contextualizada das concepções dos professores em relação à avaliação, possibilitando uma investigação mais aprofundada.

Para a coleta dados, foi realizado um questionário com questões abertas, através da plataforma *Google Forms*, que conforme Gil (2008, p. 121):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Essa abordagem permite abranger uma ampla gama de tópicos, desde aspectos comportamentais até aspectos mais subjetivos, como aspirações e temores. Além disso, essa técnica não se limita a informações atuais, mas também pode explorar aspectos do passado, permitindo uma compreensão mais abrangente dos participantes. Dessa forma, visto o contexto geográfico de distanciamento dos participantes, se fez necessária à adoção do questionário no formato *on-line*, devido à sua possibilidade de envio pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*.

Nessa linha, analisamos os dados através da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977), pois enquanto procedimento de pesquisa, a análise de conteúdo desempenha um importante papel nas investigações no campo das pesquisas sociais, já que analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. Para o autor

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com

maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p. 31).

Isto é, a análise de conteúdo possibilita uma análise de dados de maneira profunda e consistente.

No percurso investigativo, delimitamos nossa abordagem para compreender as perspectivas dos professores que atuam em escolas municipais multisseriadas da cidade de Riacho das Almas (PE). Nossa escolha por essa região se fundamenta na relevância das escolas multisseriadas para o contexto educacional local e devido ao município abranger escolas multisseriadas em sua maioria, na zona rural.

Os critérios de seleção desses professores foram cuidadosamente estabelecidos, levando em consideração sua atuação nas escolas multisseriadas, a fim de coletar dados significativos e contextuais sobre suas práticas e concepções de avaliação neste contexto.

No que diz respeito à representação dos professores na análise de dados, utilizamos os identificadores P1, P2, P3 e P4 para manter sua confidencialidade. Isso nos permite analisar suas respostas de maneira agregada, identificando padrões e tendências em suas percepções, sem comprometer suas identidades individuais.

As questões que compõem o questionário foram elaboradas de forma a explorar a visão dos professores sobre a avaliação da aprendizagem de maneira abrangente. O instrumento foi composto pelas seguintes questões: 1. “O que é avaliação da aprendizagem?”; 2. “Quais instrumentos e adaptações você utiliza para avaliar a aprendizagem dos alunos durante o ano letivo?”; e 3. “Quais os desafios enfrentados ao avaliar os alunos em escolas multisseriadas?”.

Portanto, no tópico seguinte foi tratada a análise dos dados coletados, visando uma compreensão mais aprofundada desse tema, afim de proporcionar discussões relevantes para contribuir com os estudos sobre essa temática.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Ao analisarmos os dados coletados, organizamos os resultados em tópicos distintos. O primeiro tópico, intitulado “Concepções de Avaliação da aprendizagem”, analisa as respostas dos professores sobre o significado da avaliação da aprendizagem. O segundo tópico, intitulado “Práticas de Avaliação da Aprendizagem”, apresenta como eles desenvolvem em seu contexto educacional específico. E no último tópico, “Desafios ao Avaliar em Escolas Multisseriadas”, aborda as dificuldades enfrentadas por eles acerca da avaliação da aprendizagem nesse contexto.

5.1. Concepções de avaliação da aprendizagem

De acordo com Luckesi (2000), avaliar é um processo que requer uma disposição acolhedora para qualificar algo, com o propósito de tomar decisões informadas. Ele ressalta que “avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela”. (LUCKESI, 2000, p. 3).

Diante desta perspectiva de atribuir qualidade a uma determinada realidade, as declarações dos sujeitos P1 e P4 demonstram uma percepção da avaliação como um meio de avaliar a evolução dos estudantes ao longo do ensino-aprendizagem. Nas palavras de P1, a avaliação “faz parte do processo e torna-se necessário para analisar os avanços dos alunos” (P1, QUESTIONÁRIO, 2023), enquanto P4 a descreve como “um processo que tem por objetivo avaliar a evolução dos estudantes ao longo do ensino aprendizagem” (P4, QUESTIONÁRIO, 2023).

Tais concepções de avaliação de P1 e P4 indicam que a avaliação é usada para avaliar a evolução dos estudantes ao longo do ensino-aprendizagem. Isso implica que a avaliação forneça informações que possam informar decisões sobre o progresso dos alunos no processo educacional.

Além da concepção de avaliação como método, a concepção de avaliação como processo contínuo esteve presente nas falas de P3 e P4, onde eles apontam a importância de considerar a avaliação como um elemento central e contínuo no ensino. Diante disso, P3 nos diz que:

Avaliação de aprendizagem é um processo contínuo que se caracteriza por uma série de ações desde a diagnóstica inicial, aos pareceres bimestrais realizados e pelos quais traçamos novas estratégias e novas ações interventivas (P3, QUESTIONÁRIO, 2023).

Semelhante a esta concepção, P4 diz que “É um processo que tem por objetivo avaliar a evolução dos estudantes ao longo ensino-aprendizagem” (P4, QUESTIONÁRIO, 2023). Essa concepção é relacionada com a perspectiva de Freitas *et al.* (2009), que enfatiza a importância de integrar a avaliação desde o início do processo de ensino, pois “a avaliação alimenta o processo dando dicas ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido. Dentro desta concepção, para melhorar o processo, basta a otimização de cada uma das etapas”. (FREITAS *et al.*, 2009, p.14)

Nesse sentido, a avaliação não é vista como uma ferramenta que só será utilizada ao fim do processo de ensino-aprendizagem, mas como um processo contínuo que ocorre ao longo do ensino-aprendizagem. As falas de P3 e P4 refletem a intenção de uma avaliação que busque compreender o desenvolvimento dos alunos ao longo do ensino.

A concepção de avaliação, que abrange diversas formas, é uma perspectiva amplamente compartilhada pelos professores. Conforme Mendéz (2002, p. 49), “tratada como um objeto, a avaliação pode ser simultaneamente várias coisas”. O autor destaca a avaliação como um conceito multifacetado que pode assumir diferentes significados e funções, dependendo do contexto e das intenções dos professores.

Essa concepção de avaliação é enfatizada por P2 e P3, que reconhecem a avaliação que abrange diversas formas. Para P2:

Avaliação da aprendizagem se caracteriza não apenas pelas avaliações realizadas em sala de aula, mas também de todas as formas de avaliar os estudantes dentro e fora da escola. Analisando conhecimentos adquiridos em todo o processo escolar (P2, QUESTIONÁRIO, 2023).

Essa visão ampla reconhece que a aprendizagem ocorre em diversos contextos e momentos, considerando que a avaliação também deve refletir essa realidade. Simultaneamente, essa perspectiva também vai de encontro à ideia de avaliação contínua mencionada por Freitas *et al.* (2009), anteriormente citada e que também foi apresentada na fala de P3. Nessa linha, se enfatiza a importância de integrar a avaliação desde o início do processo educacional.

Assim, podemos considerar que há uma estreita relação nas concepções de avaliação que a trata como um processo contínuo e a concepção de avaliação que abrange várias formas. Para isso, Mendéz (2002, p. 49) afirma que “o que é avaliação, o que deve avaliar e como, é uma atividade que tem várias leituras”.

No contexto em questão, esse conceito de avaliação multifacetada entra na discussão sobre a integração da avaliação como um processo contínuo e abrangente ao longo do ensino aprendizagem, refletindo a diversidade de perspectivas que essa prática pode englobar.

5.2. Práticas de Avaliação da aprendizagem

Nesta seção, aprofundamos a análise das práticas de avaliação dos professores participantes deste estudo, considerando suas perspectivas e instrumentos utilizados. Assim, é fundamental reconhecer o primeiro aspecto básico do ato de avaliar, como ressaltado por Luckesi (2000, p. 2): “O primeiro ato básico para avaliar é o de diagnosticar, que implica, como

seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos. Para tanto, necessitamos instrumentos”. Assim, podemos mencionar a importância de coletar informações pertinentes para compreender o progresso dos alunos.

Quanto ao uso dos instrumentos de avaliação pelos professores, bem como suas possíveis adaptações para o contexto das escolas multisseriadas, P2 destaca em sua resposta o uso de

Atividades curriculares, extracurriculares, avaliações (provas), caderno, leitura, interpretação, socialização, apresentações, oralidade e comportamento. Adaptações são realizadas de acordo com os níveis de aprendizado e desempenho dos alunos durante o ano letivo. (P2, QUESTIONÁRIO, 2023)

A utilização das provas é apresentada por Melchior (1994), se caracterizando como teste objetivo que “compõe-se de questões objetivas que avaliam a extensão do conhecimento e das habilidades” (MELCHIOR, 1994, p. 102). Apresentando práticas semelhantes, P3 afirma que utiliza “avaliações diversas, da diagnóstica à formativa e outras”. Acerca da avaliação diagnóstica, Luckesi afirma:

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. (LUCKESI, 1999, p. 35).

Ou seja, ambas as perspectivas convergem ao destacar a avaliação diagnóstica como uma ferramenta dinâmica que apoia o avanço dos alunos em direção à autonomia nas práticas cotidianas. Podemos observar que P2 e P3 incorporam uma variedade de instrumentos de avaliação para obter informações detalhadas sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Ressaltamos que P1 e P4 divergem quanto seus instrumentos de avaliação, pois, enquanto P1 destaca em sua resposta “avaliações externas e internas bimestrais” (P1, QUESTIONÁRIO, 2023), P4 destaca que avalia “A partir da observação da participação e na realização das atividades propostas, sejam elas escritas, orais” (P4, QUESTIONÁRIO, 2023).

Essa ênfase na observação, mencionada por P4 como parte do processo avaliativo é respaldada por Melchior (1994, p. 77), que salienta que “a observação é, talvez, a técnica mais adequada para apreciação dos aspectos do desenvolvimento que não podem ser aferidos através de provas ou outros instrumentos avaliativos”.

5.3. Desafios ao avaliar em escolas multisseriadas

A avaliação dos alunos em escolas multisseriadas é uma tarefa complexa, que traz consigo uma série de desafios singulares. Um dos principais desafios identificados por professores que atuam nessas escolas é a diversidade de conteúdos e níveis de aprendizado dentro de uma mesma sala de aula.

Diante disso, conforme afirma Souza, “reconhecemos nas classes multisseriadas a presença pulsante da diversidade e da diferença, evidenciadas nos processos de ensinar e aprender”. (SOUZA *et al.*, 2017, p.74). Isso significa que, nessas salas de aula, os educadores se deparam com uma ampla gama de conteúdos curriculares, idades variadas e níveis de conhecimento, tornando a avaliação uma tarefa desafiadora.

Nesta pesquisa, identificamos que P1, P2 e P3, destacaram que lidar com múltiplos conteúdos curriculares e diferentes níveis de aprendizado dos alunos em turmas multisseriadas é uma tarefa desafiadora. Por exemplo, P1 destaca como desafio “os diversos conteúdos abordados nas variadas séries e a destinação exata por ano mesmo que haja muitos níveis” (P1, QUESTIONÁRIO, 2023). Isso reflete a complexidade de ter alunos de diferentes séries em uma única sala de aula, assim como a necessidade de avaliar cada um de acordo com seu nível de aprendizado.

Nessa mesma perspectiva, P2 destaca que “a forma de avaliação é totalmente diferenciada, pois estamos falando de alunos que estudam e estão inseridos em um ambiente com aprendizagens diversas, séries e idades diferentes” (P2, QUESTIONÁRIO, 2023). Assim, P3 acrescenta que, mesmo em uma ‘turma de série única’, há desafios devido ao fato de que “cada aluno aprende em ritmo diferente” (P3, QUESTIONÁRIO, 2023). Além disso, nas turmas multisseriadas, esses desafios se multiplicam devido aos ‘ciclos de níveis de aprendizado e ritmos diferentes’ e à presença de ‘turmas diferentes’.

Além disso, a complexidade das turmas multisseriadas é evidenciada por Hage (2011), que observa que

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas (HAGE, 2011, p. 4).

Essas dificuldades adicionais tornam a avaliação nesses contextos ainda mais desafiadora, pois demandam estratégias específicas para garantir um processo de aprendizagem

eficaz. Paralelo à perspectiva de considerar a diversidade como um desafio, Souza *et al.* (2017) descreve essa complexidade de outra maneira, onde se afirma:

A diversidade, inscrita nas diferenças dos sujeitos, é concebida nas classes multisseriadas a partir de uma complexidade (rede) que entrelaça sujeitos diversos e processos de ensino-aprendizagem distintos, potencializadores das diferenças (SOUZA *et al.*, 2017, p.78).

Nessa perspectiva, essa diversidade não é vista apenas como um desafio, mas também como uma oportunidade para enriquecer o processo educacional, promovendo uma aprendizagem mais enriquecedora.

No entanto, esse não é o único desafio que os professores enfrentam. O desenvolvimento da avaliação em um ambiente com alunos de diferentes turmas e idades emerge como uma preocupação recorrente entre os professores que atuam em escolas multisseriadas.

Os professores P2, P3 e P4 também consideram a que a organização e desenvolvimento da avaliação é um desafio. Nesse sentido, P2 destaca: “Tive que me redescobrir como profissional e adotar práticas que só quem ensina, ou já passou pela experiência é capaz de compreender” (P2, QUESTIONÁRIO, 2023). Com isso, P2 teve que se reinventar como professor para atender às necessidades variadas de seus alunos, garantindo que seus métodos de avaliação fossem apropriados para um ambiente multisseriado.

Ao considerar o contexto das escolas multisseriadas que se encontram majoritariamente na área rural, P4 destaca que as limitações das avaliações externas ao mencionar:

Avaliações externas padronizadas muitas vezes não conseguem realizá-las e podem ser penalizados com notas baixas. Tendo em vista que essas avaliações externas não levam em consideração a evolução dos estudantes ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem (P4, QUESTIONÁRIO, 2023).

Em outras palavras, essas avaliações tendem a ser rígidas e não consideram à realidade das escolas multisseriadas, onde os alunos podem estar em diferentes níveis de aprendizado. A diversidade de conteúdos, idades e níveis de aprendizado dentro de uma única sala de aula coloca os professores diante de uma tarefa adaptativa e desafiadora.

Através das falas dos participantes da pesquisa, podemos observar que a adaptação das práticas avaliativas e as limitações das avaliações externas em contextos multisseriados e rurais emergem como preocupações significativas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo que teve como objetivo compreender as concepções e práticas de avaliação dos professores que atuam nas escolas multisseriadas, possibilitando um melhor entendimento sobre como os professores percebem e desenvolvem a avaliação da aprendizagem. Assim, evidenciamos que suas falas apontam para diversas concepções, desde a visão da avaliação como um processo contínuo, integrado ao ensino, até a compreensão de que a avaliação engloba múltiplas formas e contextos.

Além disso, em suas falas sobre as suas práticas avaliativas, foi possível perceber que os professores desenvolvem uma variedade de instrumentos e técnicas de avaliação, incluindo observação, atividades curriculares, provas, leitura, interpretação, socialização, apresentações e avaliações diversas. Essa diversidade de práticas avaliativas reflete a compreensão de que a avaliação deve ser flexível e sensível às particularidades de cada aluno e turma.

Nesse sentido, destacamos que os desafios enfrentados pelos professores, como a diversidade de conteúdo, idades e níveis de aprendizado dentro das salas de aula, foram identificados como elementos fundamentais que influenciam suas práticas de avaliação.

Ao final deste estudo, foi possível destacar os principais achados e reflexões que se fizeram presentes nesta pesquisa acerca das concepções e práticas de avaliação dos professores que atuam em escolas multisseriadas do município de Riacho das Almas (PE), podendo perceber ao longo das análises que os professores demonstraram ter concepções amplas e flexíveis em relação à avaliação.

Um dos achados mais notáveis deste estudo foi à necessidade dos professores se adaptarem constantemente, adotando práticas que só aqueles que ensinam em escolas multisseriadas – ou que já passaram por essa experiência – podem compreender.

Como destacado por um dos participantes, “Tive que me redescobrir como profissional e adotar práticas que só quem ensina, ou já passou pela experiência, é capaz de compreender”. Essa revelação destaca a complexidade do contexto das escolas multisseriadas e a adaptabilidade dos professores que atuam nessas condições.

Portanto, à luz dos achados deste estudo, podemos contemplar a avaliação da aprendizagem como um ato de acolhimento. Nas palavras de Luckesi (2000, p. 3), “avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela”. Essa disposição acolhedora permeia as variadas concepções e práticas de avaliação que os professores que atuam nas escolas multisseriadas nos apresentaram.

Por fim, concluímos que compreender as concepções e práticas de avaliação desses professores não apenas contribui com os estudos sobre a avaliação da aprendizagem, mas também reconhece a incrível capacidade de adaptação e acolhimento presente em suas ações pedagógicas. Esse estudo traz reflexão sobre a importância de reconhecer e valorizar o trabalho dos professores que atuam em contextos desafiadores, como as escolas multisseriadas, pois eles não apenas ensinam, mas também se redescobrem como profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jul. 2023.

CORRÊA, M. da S.; NAKAYAMA, L.; GOMES, R. K. S. Prática avaliativa da aprendizagem em escola multisseriada do campo, Ilha de Cotijuba-PA. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 127–153, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1601>. Acesso em: 5 jul. 2023.

FERREIRA, Camila Cristina de França. *et al.* **Perspectivas da avaliação da aprendizagem em turmas multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental: Uma reflexão a partir do campo de estágio**. Editora Realize, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79973>. Acesso em: 4 jul. 2023.

FREITAS, L.C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009. 88p.

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

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Brasília: v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. _____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, v. 4, n.12, pp. 6-11, 2000.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação Pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994, 150p.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SOUZA, Elizeu clementino *et al.* **Multisseriação, seriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem**. Salvador, Bahia, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36764/1/Caderno%20tematico%201-Multiseriacao-RI.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MILLENA DA SILVA RIBEIRO

**CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR PROFESSORES QUE
ATUAM EM ESCOLAS MULTISSERIADAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso da Graduação em Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado em: 29/09/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Núcleo de Formação Docente/CAA - UFPE
(Orientador)

Prof.^a Dr.^a Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná
Núcleo de Formação Docente/CAA- UFPE
(Examinadora interna)

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Soares da Costa
Centro Universitário Frassinetti do Recife
(Examinadora externa)