

AVALIAÇÃO: UMA PRÁTICA CONSTRUTIVA OU UM ATO PUNITIVO?

ASSESSMENT: A CONSTRUCTIVE PRACTICE OR A PUNITIVE ACT?

Ciências Humanas • 26/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787698911](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787698911)

Anna Cristina Moraes de Amorim¹
Yasmini Abdon²
Missilene Silva Barreto³
Cássio Pinho dos Reis⁴
Rosiane Ferreira Gonçalves⁵
Fernando Roberto Braga Colares⁶
Thais de Nazaré de Lima Brito Rodrigues⁷
Kelly Lima de Souza Lobo⁸
Fernanda Maryelle Pereira⁹
Maria Thayane da Silva Mendonça¹⁰
Camilla Alessandra da Silva Lisboa Bernardo¹¹
Luciléia Aguiar da Costa¹²
Átila Ferreira Bentes¹³
Taianne Lima da Silva¹⁴
Gustavo Nogueira Dias¹⁵

RESUMO

O objetivo deste estudo é mostrar por meio de pesquisas bibliográficas que a avaliação é uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois revela a real situação das necessidades referentes ao domínio das habilidades e competências para que o docente atinja o objetivo planejado sem que suas práticas avaliativas, sejam atos punitivos, tornando-se métodos excludentes. Neste contexto, mostra-se que o objetivo principal do ato de avaliar é tornar a avaliação um momento satisfatório tanto para o professor quanto para o aluno, sendo necessário evidenciar que este não pode mais ser visto como um momento fechado ou punitivo, e para que isso aconteça o professor deve utilizar as técnicas e instrumentos disponíveis para que os resultados alcançados sejam satisfatórios e possibilite uma melhor qualidade no ensino. Contudo é necessário acima de tudo que o educador venha valorizar as expectativas e pensamentos de seus alunos.

Palavras-chave: Avaliação; Punição; Emancipação e Qualidade.

ABSTRACT

The objective of this study is to show through literature searches that assessment is an essential tool in the teaching-learning process, it reveals the real situation needs regarding mastery of the skills and competencies that the teacher planned to reach the goal without their evaluation practices, punitive acts are becoming exclusionary methods. In this context, we show that the main objective of evaluating the act is to make evaluation a suitable time for both the teacher and to the student being required to show that this can no longer be seen as a moment or punitive closed, and so happen the teacher should use the techniques and tools available so that the results achieved are satisfactory and enable a better quality education. However it is necessary above all that the educator will

appreciate the thoughts and expectations of their students.

Keywords: Evaluation; Punishment; Emancipation and Quality.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es demostrar, mediante investigación bibliográfica, que la evaluación es una herramienta esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que revela la situación real de las necesidades relacionadas con el dominio de habilidades y competencias, permitiendo al docente alcanzar el objetivo planificado sin que sus prácticas de evaluación se conviertan en actos punitivos, evitando así métodos excluyentes. En este contexto, se muestra que el principal objetivo del acto de evaluación es convertirla en un momento satisfactorio tanto para el docente como para el estudiante, destacando que ya no puede ser vista como un momento cerrado o punitivo. Para ello, el docente debe utilizar las técnicas e instrumentos disponibles para que los resultados obtenidos sean satisfactorios y permitan una mejor calidad de enseñanza. Sin embargo, sobre todo, es necesario que el educador valore las expectativas y reflexiones de sus estudiantes.

Palabras-clave: Evaluación, Castigo, Emancipación y Calidad.

1. INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, por meio das reformas educacionais, a educação brasileira sofreu alterações no sentido de assegurar a educação como direito de todos, conforme previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, especificamente em seu artigo 205, o qual dispõe:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Entende-se que essa declaração, na qual a educação é vista como um salto de qualidade com relação à legislação anterior tratou de maneira mais precisa e detalhada a redação do referido dispositivo, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia. Entretanto, o acesso, a permanência e o sucesso na escola fundamental continuam como promessa não efetivada.

Nesse contexto, destaca-se o papel da avaliação que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), apresenta a avaliação como processual, contínua, devendo priorizar a qualidade, isto é, acompanhar o processo de aprendizagem ao longo do ano letivo. Contudo, observa-se que a realidade educacional apresenta sérias contradições, pois a avaliação ainda é vista como mecanismo de exclusão do aluno do sistema escolar em virtude da forma como é aplicada (Perrenoud, 1999).

Hoffman (2008) compreende que a avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas básicas, quais sejam, a confiança na possibilidade de os alunos construírem suas verdades e valorização de suas manifestações e interesses. Exige do educador uma concepção de criança, jovens e adultos enquanto sujeitos de desenvolvimento inseridos no contexto de sua

realidade sociopolítica. Daí depreende-se que avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas, não em um momento terminal do processo educativo, mas uma busca de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Acredita-se, então, que é necessário dar um novo sentido a palavra avaliação. Assim, faz-se necessário que ela não seja empregada ao longo do processo educacional pela lógica classificatória ou punitiva. Para que isso aconteça é imprescindível que o sistema de ensino não esteja tão preocupado com os índices de aprovação, mas, sim, em procurar novas formas que permitam ao educando ser avaliado de maneira que ele coloque em prática os conhecimentos adquiridos dentro da escola.

Nesse sentido, Perrenoud (1999, p. 168) afirma que “enquanto a escola der tanto peso à aquisição de conhecimentos descontextualizados e tão pouco à transferência e à construção de competências, toda avaliação correrá o risco de se transformar em um concurso de excelência”. Nessa linha de raciocínio, torna-se relevante encontrar meios para que a avaliação seja feita de uma forma que o professor venha visualizar em cada aluno os conhecimentos qualitativos tais como, as crenças, os valores intelectuais e morais, o discernimento e a afetividade.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) destaca que a avaliação deve ser contínua e priorizar a qualidade, isto é, acompanhar o processo de aprendizagem ao longo do ano e não em um período ou somente

por meio de um único trabalho; esse processo é chamado de avaliação formativa, visto que se opõe à avaliação quantitativa.

Diante de todos esses fatos, observa-se que a avaliação se constitui como um instrumento, o qual pode ser usado a serviço da qualidade do ensino, pois quando se consegue identificar o que os estudantes assimilaram do conteúdo e o que lhes falta aprender, será mais fácil para o professor criar metodologias facilitadoras da construção do conhecimento necessário. Sobre esse assunto, é oportuno trazer à discussão o posicionamento de Nagaro (2002) ao afirmar que:

a falta do conhecimento mais amplo em relação ao aluno, as dificuldades de transformar o elemento qualitativo em números, a ausência de espaço para a reflexão sobre o assunto, a frágil fundamentação teórica que subsidia a prática da avaliação, a visão do erro como fracasso e não algo que faz parte de uma construção. São elementos apontados como empecilho para que o professor tenha mais clareza, uma Prática mais avançada e possa praticar uma avaliação mais justa e coerente com o que o aluno é e representa (Nagaro, 2002, p. 353-354).

Assim, compreende-se que avaliação é essencial para o processo de construção do conhecimento, observando os aspectos cognitivos, emocionais e psicomotores, por meio de acompanhamento, interação permanente no sentido de melhorar o processo educativo.

Nesse sentido, a realização deste estudo se torna relevante em virtude da realidade de algumas escolas que utilizam métodos de avaliação dos alunos que desconsideram o ritmo e necessidade

destes, com destaque para a aplicação de provas, sistema historicamente vinculado a marginalização e exclusão de uma parcela significativa de educandos.

Diante do exposto, é válido apontar as questões que norteiam a produção deste estudo, a saber:

- Como ocorrem as práticas avaliativas na escola de Ensino Fundamental e quais seus reflexos para o processo de ensino-aprendizagem?
- Quais as principais dificuldades presentes no ato de avaliar?
- Quais as técnicas e instrumentos são utilizados no processo de avaliação?
- Quais as concepções de avaliação estão presentes na prática docente?

1.1. Objetivos Específicos

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Investigar as práticas avaliativas na escola de Ensino Fundamental e seus reflexos para o processo de ensino-aprendizagem.

2.2. Objetivos Específicos

1. verificar as principais dificuldades presentes no ato de avaliar;

2. identificar as técnicas e instrumentos utilizados no processo de avaliação;
3. conhecer as concepções de avaliação presentes na prática docente

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Trabalhar a educação é a meta de todo professor e a avaliação pretende estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir. No contexto histórico da avaliação educacional, esta incide sobre as ações ou sobre os objetos específicos, no caso, o aproveitamento do aluno ou no processo de avaliação formal (prova escrita), adotada pelo professor, caracterizando-se como uma prática exigida pela escola ao docente (Sant'anna, 2008, p. 33).

Nesse sentido, observa-se que a avaliação sempre se pautou em uma prática de caráter classificatório. Corroborando tal afirmação, recorre-se a Perrenoud (2000) para quem esse método é concebido enquanto um simples ato classificatório, como o ponto culminante do fracasso escolar, entendendo que a dificuldade no processo de aprendizagem se expressa em uma falha, uma lacuna que não considera a percepção em que se relacionam conhecimentos e competências.

Deve-se, portanto, considerar uma forma de observar o procedimento avaliativo, que possua um rigor metodológico, compreendendo que a objetividade do processo não traduz o ato de avaliar em sua essência. Por vezes, essa prerrogativa não é respeitada nas técnicas avaliativas e isso corrobora para que a avaliação se torne um empecilho à compreensão; o ensino deve, sim,

ser uma busca pela excelência, mas esta não deve ser buscada intrinsecamente em um momento unívoco da avaliação. Essa avaliação se estabelece em três modalidades, quais sejam, a somativa, a formativa e a diagnóstica.

Sobre esse assunto, Haydt (2000) ao tratar da avaliação somativa, assinala que essa tem como função classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir. Contudo, atualmente, a classificação do estudante se processa segundo o rendimento alcançado tendo por parâmetros os objetivos previstos. Nesse caso, não deve servir de base apenas os objetivos individuais, mas também o desempenho apresentado pelo grupo.

Em relação à avaliação formativa, ela tem o propósito, a partir do acompanhamento do desempenho escolar discente, apresentar ao professor e ao aluno dados relevantes sobre o resultado da aprendizagem. Ela localiza deficiências na organização do ensino aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no âmbito deste e assegurar o alcance dos objetivos. Para Hadji (2010), o conceito de avaliação formativa nada mais é do que medir o desempenho na prova, no intuito de mostrar como esses alunos atuam durante a aprendizagem, permitindo uma reorientação da ação pedagógica.

Em se tratando da avaliação diagnóstica, tal modalidade visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Melchior (1994, p. 14-15) assinala o seguinte:

Através das análises dos resultados o aluno tem mais oportunidade de aprendizagem, pois quando aplica sozinho o conteúdo aprendido, verifica se aprendeu de fato o que foi ensinado, busca soluções para o fato, para isso o docente não deve enfatizar a verificação de aprendizado de nota como se o aspecto da avaliação fosse à expressão dos resultados e não seu significado e principalmente, sua função.

Assim, para além da atribuição de nota, a avaliação deve ser participativa no sentido da construção, da sensibilização, da busca pela autocrítica, pelo autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação do sujeito.

Contudo, alguns professores ainda utilizam a avaliação de forma equivocada, ao adotarem medidas classificatórias e excludentes, causando evasão. Assim, compreende-se que a educação, deve implicar uma nova forma de avaliar, adotando um modelo avaliativo integral, globalizado e sistematizado, pois a partir daí se acredita que haverá a redução dos índices do fracasso escolar, da baixa-estima e das concepções equivocadas de medir o aprendizado do aluno. Entende-se que o fim da avaliação classificatória teria que ser visto como um avanço, uma vez que é imprescindível superar os limites e os métodos avaliativos, acreditando em novas possibilidades educacionais.

3.1. A Questão da Avaliação Educacional: Um Debate Necessário

A avaliação tem proporcionado ao longo do tempo diversos debates que atualmente se tornam necessários para promover a reflexão sobre um tema tão relevante, visto que suas ferramentas geram polêmicas, principalmente em relação a sua eficiência e seu caráter classificatório, punitivo e excludente.

Todavia, esse debate tem incitado muitas reflexões na área educacional, além de se apresentar como tema objeto de diversas discussões entre os educadores, pois com a situação real vivenciada no sistema escolar no qual o índice demonstra a necessidade de melhorar o desempenho da educação brasileira, torna-se apropriado propor aos educadores experiências que programam um novo fazer ao contrário do que está sendo realizado.

Luckesi (1996) confirma este pensamento, quando diz que a avaliação é como um julgamento de valor sobre as manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. Essa discussão se torna contínua, pois ela faz parte de um processo que está diretamente ligado a discussão do fracasso escolar e as questões que possibilitam a reversão desse quadro.

Segundo Esteban (2009), a avaliação só toma fôlego se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social uma vez que,

(...) a razão de ser da avaliação educativa não é a classificação ou a retenção de alunos, mas a identificação do estágio de compreensão e assimilação do saber pelo educando, junto com as dificuldades que este encontra, bem como os fatores que determinam tais dificuldades com vista à adoção de medidas corretivas de ação (Paro, 2001, p. 40).

Compartilhando dessa opinião, Saul (2007) afirma que a avaliação

está se tornando o centro da aula, em torno o qual tudo se gira. Só que em vez de centralizar a ação nos processos de produção de conhecimentos, de ensino-aprendizagem que envolve as pesquisas e as relações professor-aluno, tudo é voltado para a avaliação (Saul, 2007, p. 23)

Nesse sentido, a avaliação ganha características de exames classificatórios e dessa forma rotula o aluno em aprovado e reprovado, estabelecendo notas que vão de zero a dez, as quais não devem ser consideradas, em virtude de não evidenciarem com clareza a verdadeira intenção de avaliar o educando.

Porquanto, acredita-se que avaliação formal ou exame escolar tem como objetivo saber se o aluno conseguiu no momento do teste o que se esperava dele, caso contrário ele será reprovado e consequentemente excluído do grupo de aprovados.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, essa visão mudou. Nessa perspectiva,

a avaliação começou a ser feita em outros aspectos, considerando todo o potencial do educando diante do processo ensino-aprendizagem, o seu envolvimento a partir de sua participação em sala de aula, na realização das atividades propostas, com a responsabilidade em cumprir as datas de entrega, formando assim um conjunto de atividades para serem somadas e dessa maneira culminar o processo avaliativo no sentido de definir a média do aluno conforme orientação do sistema de ensino.

Entende-se, então, que se deve colocar em prática, uma avaliação inclusiva, de acordo com as características apontadas e que, sem dúvida, esta é uma tarefa complexa, que requer mudanças substanciais nas práticas de avaliação.

Nesse aspecto, a avaliação deve ser feita na perspectiva processual, ao longo do período escolar, estando integrada aos objetivos do fazer do professor que devem ser bem definidos. Logo, esse processo não pode considerar apenas o período de provas realizadas em uma sala de aula cheia de alunos, concebido apenas como forma de “medir” o aprendizado destes, de maneira individual por meio dos chamados exames. Uma vez que essa maneira de avaliar não contempla o processo de construção do conhecimento articulando as dimensões afetiva, social, cultural e psicológica que constituem o indivíduo.

Sobre essa questão, Marques (1976) pondera que a avaliação é um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno. Dessa maneira, a avaliação por ser um dos processos fundamentais do ato educativo, deve ser considerada nas práticas cotidianas, seja da educação informal e nas práticas mais

formais, suas vantagens e desvantagens, pois por meio dela é que se elaboram os instrumentos no sentido de acompanhar e verificar seus resultados sobre o processo educativo como um todo.

No entanto, segundo Esteban (2001), as práticas de avaliação, como as demais práticas pedagógicas, direcionadas a questão da avaliação, estão marcadas, por uma dinâmica social de inclusão e exclusão, essa forma está diretamente ligada ao fracasso ou sucesso escolar.

Desse modo, volta-se à discussão sobre a avaliação classificatória quando se tem como princípio a produção de uma hierarquia que classifica e seleciona, que inclui os melhores classificados e exclui aqueles que não alcançaram a média. Entende-se que essa forma de avaliar o aluno pode ser concebida por muitos como uma forma equivocada, pois se existe uma preocupação efetivamente com a educação de qualidade para todos, o princípio não pode ser este. Esteban (2001, p. 187) afirma o seguinte.

Não devemos acreditar que a escola possa transformar a sociedade. Tampouco se acredita que em uma sociedade excludente como a que se vive, possa deixar de produzir fracasso escolar. No entanto, devemos acreditar que é possível instaurar práticas que atuem no sentido da transformação da escola como parte de um processo de transformação social. O diálogo tem que estar enlaçado ao debate sobre a função social da escola e do conhecimento.

Então, deve-se lançar mão de outras modalidades de avaliação que oportunizem a todos, as mesmas possibilidades de aprendizagem.

Cabe à escola e à sociedade criarem as condições necessárias a fim de assegurar uma educação de qualidade para todos, haja vista que durante muito tempo a avaliação foi entendida como um instrumento que serviria apenas para classificar e rotular o estudante; felizmente esse modelo ficou ultrapassado e, atualmente, a avaliação é concebida como uma das mais importantes ferramentas a disposição do professor para alcançar os objetivos da escola, de forma a propiciar o avanço por parte dos alunos; e para que isso aconteça, é imprescindível que a escola em conjunto com o sistema ofereça alternativas, com vistas a uma evolução segura e justa.

Nesse sentido, observa-se que o debate atual em torno da avaliação tem sido marcado pela ideia da reflexão que alguns autores têm chamado de avaliação como uma prática de investigação, a qual faz parte do processo de ensino-aprendizagem, buscando compreender melhor a multiplicidade de saberes presentes em uma sala de aula, ou seja, as múltiplas culturas, conhecimentos, formas de aprender, dentre outras. Essa dimensão reflexiva ou investigativa da avaliação potencializa o processo educacional, numa projeção de futuro (Saul 1990).

Por outro lado, Tyler (1979), cuja proposta se constitui enquanto uma forte referência no meio educacional, explana que o processo de avaliação consiste em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo atingidos e como visam a produzir.

Logo, esse enfoque envolve a avaliação orientada por resultados e avaliação orientada por insumos e processos, vista em grande parte como uma questão de medida, nesse caso duas medidas que convergem, no sentido de apresentarem a mesma ordenação das

escolas. Em relação a essa questão, Masagão (2010) compartilha dessa ideia, quando afirma que “abrir mão de avaliar é negar o direito à educação” (p. 43). Ela aponta ainda a relação da avaliação com a qualidade da educação, destacando que a noção de qualidade envolve sempre e necessariamente a avaliação, ou seja, um julgamento baseado em critérios subjetivos e intersubjetivos do que é desejável ou ao menos aceitável no ensino.

Neste sentido, faz-se necessário pensar nos variados princípios e características que remetem a uma avaliação coerente.

3.2. Concepções Sobre Avaliação: Princípios e Características

A avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, o “comparar”, o “medir”, isto é, “o avaliar” faz parte do cotidiano da humanidade. Numa perspectiva diacrônica, pode-se remontar às práticas de avaliação sob a forma de exames e provas, usadas em colégios católicos da Ordem Jesuítica e em escolas protestantes, a partir do século XVI, sobre as quais Luckesi (2003, p. 16) descreve o seguinte:

a tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII).

Observa-se que desde as escolas jesuítas até os dias contemporâneos quando se fala em avaliação, remete-se a ideia de

exame escolar, alvo de críticas por alguns teóricos e por professores, uma vez que no geral o avaliar se confunde com o “tirar uma boa média”, ou seja, o educador atual não está necessariamente avaliando o aluno e, sim, medindo o que este aprendeu do plano de ensino.

Entende-se que analisar a técnica avaliativa empregada no interior da escola demanda também a definição dos objetivos que atendam às reais necessidades dos alunos e de todos os profissionais da escola em busca de uma educação de qualidade.

Para Fernandes (2007), a avaliação é, portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica e política na sua realização, ou seja, quem avalia, seja ele o docente, o coordenador, o diretor etc., realiza a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe atribui.

Nesses termos, é necessário que o professor entenda a avaliação enquanto um mecanismo essencial no processo de aprendizagem em que todos os participantes deste processo estejam envolvidos e que a avaliação escolar não pode ser compreendida como uma condição isolada, pois é de suma importância ver a avaliação enquanto parte integrante de um fazer coletivo de formação dos estudantes e não como um instrumento para castigar alunos considerados indisciplinados, aspecto esse que provoca medo e reflete de forma negativa no desempenho escolar do aluno.

Nessa perspectiva, Oliveira (2003) destaca que a avaliação deve ser representada por aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado, efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo em que forneçam subsídios ao trabalho docente,

direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático.

Diante do ora apresentado, destaca-se a contribuição de Piaget (1977), o qual acredita que a constituição do princípio de autonomia se desenvolve juntamente com o processo de desenvolvimento da autoconsciência, logo, a avaliação do aproveitamento escolar deve assinalar o tipo de “erro” cometido pelas crianças, fornecendo-lhes condições para superá-los.

Essas condições que se referem aos métodos, técnicas e procedimentos de ensino devem ser escolhidos com bastante cuidado em função da avaliação que se faz da natureza dos erros de aprendizagem. Portanto, é tarefa do educador fazer com que o ‘erro’ se torne observável pela criança, a fim de que ela possa ter sensibilidade quanto à incidência deste (Macedo, 1999).

Observe-se que a fim de que o “erro” seja superado e o sucesso alcançado, é de suma importância que o professor o transforme em algo instrutivo. Neste sentido, acredita-se que o “erro” precisa ter como consequência a diminuição da intensidade de atos alternativos errôneos que, posteriormente, o aprendiz realizará em situações comparáveis.

Nesse ínterim, é importante discernir entre os aspectos estruturais e processuais da formação do conhecimento, orientando os alunos de maneira distinta, a depender da natureza dos erros cometidos que ora incidem num, ora noutro aspecto do desenvolvimento cognitivo. Acredita-se então, que no ato de avaliar cabe ao docente auxiliar seus alunos a analisarem a adequação dos procedimentos

selecionados, encaminhando-os na busca de condutas mais ricas, complexas e diversificadas, pois avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando se atribui uma nota à aprendizagem.

Contudo, para que haja uma mudança em relação às concepções de avaliação, torna-se apropriado romper com os padrões estabelecidos que concebem o processo avaliativo como atribuição de valor e mérito ao indivíduo. Para que essa mudança aconteça, faz-se necessário utilizar de forma sistemática, uma variedade de técnicas, instrumentos e estratégias avaliativas. Nesses termos, Bloom, Hastings e Madaus (1975) assinalam que a avaliação pode ser considerada como um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de papel e lápis.

Logo, a função primordial da avaliação deve ser a melhoria das aprendizagens, regulando e enriquecendo o processo educativo; todavia, mais importante do que assinalar lacunas ou dificuldades, é sublinhar os progressos e as aquisições bem como as estratégias de superação; deve-se identificar aquilo que o aluno já é capaz de fazer e não aquilo que ele ainda não sabe fazer.

Com a finalidade de subsidiar o desempenho do sistema educacional brasileiro foi implementado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual, consoante o entendimento de Castro (2009), visa monitorar as políticas gerais de desenvolvimento educacional. Com base nas informações coletadas por ele, o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação do Brasil devem definir ações voltadas para

a correção das distorções e debilidades identificadas, de modo a orientar ações de apoio técnico e financeiro para o crescimento das oportunidades educacionais, da eficiência e da qualidade do sistema educacional brasileiro, em seus diferentes níveis. Para tanto, são fundamentais as análises sobre os fatores associados à aprendizagem, de modo a identificar o que os alunos são capazes de fazer e quais os fatores que dificultam a aprendizagem.

3.3. O Ato de Avaliar, Suas Técnicas e Instrumentos

O ato de avaliar não implica em atribuir somente uma nota ao aluno, uma vez que esse termo vai muito além. Percebe-se que ao avaliar, o professor deve se apropriar de técnicas diversas e instrumentos variados para tornar esse processo o mais abrangente possível, considerando-se que a prática de avaliação de aprendizagem

[...] para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre (Luckesi, 2000 p.11).

Assim, verificam-se no contexto da educação instrumentos que revelam um processo de avaliação muito voltado ao acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das

crianças, ou seja, uma avaliação incorporada ao cotidiano e ao planejamento diário. Nas escolas, os professores da educação infantil já realizam uma avaliação muito próxima da formativa, uma vez que exercem uma avaliação mais contínua do processo de aprendizagem das crianças, sem que haja a necessidade de pontuá-la com notas, para fins de aprovação.

Diante disso, Coli e Onrunbia (1999) afirmam que a avaliação formativa é aquela considerada como um instrumento para o ensino adaptativo, isto é, uma avaliação que facilita e promove a diversificação e a flexibilização, auxiliando naquilo que os alunos necessitam para construir o seu processo de aprendizagem.

Dessa maneira, acredita-se em um processo de ensino aprendizagem na perspectiva sociointeracionista, isto é, quando o educando se coloca como um ser que interage e troca informações, que o conduzem a ter conhecimentos e experiências de vida, sendo assim será possível que o aluno construa conceitos e tenha experiências que serão úteis e positivas ao seu convívio em sociedade.

Já na avaliação diagnóstica, a intenção é constatar os conhecimentos e habilidades necessárias para novas aprendizagens, ou seja, o professor deve conhecer e identificar os conhecimentos, valores e as atitudes prévias da criança para que, dessa forma, possa mapear o nível de dificuldade que cada aluno apresenta.

Deste modo, é importante frisar que a avaliação diagnóstica não deve ser empregada por um longo tempo, intrometendo-se na prática do plano de curso e da programação das atividades didáticas, mesmo porque existe outra modalidade de avaliação

consecutiva que pode muito bem sucedê-la e que permite a observação do avanço e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos. Nessa linha de raciocínio, é oportuno enfatizar que

Mediar a expressão de sentido, em todos os momentos do processo, é tentar compreender o que o aluno aprende falando, escrevendo, desenhando, gesticulando. Ele elabora significados próprios sobre os conhecimentos que constrói e os comunica por meio de múltiplas linguagens (Hoffmann, 2005, p.58).

Porém, existe igualmente uma avaliação que é a somativa a qual tem a função apenas de classificar os resultados alcançados na aprendizagem dos alunos com relação aos objetivos preestabelecidos. Como qualquer instrumento avaliativo, em vez de puni-los, deve motivá-los, oferecendo um referencial que os oriente pela busca de novos caminhos, identificando erros e acertos.

Essa por sua vez, frequentemente se baseia nos conteúdos e procedimentos de medida como provas ou testes objetivos. Ela é usada normalmente para tomar decisões a respeito da aprovação ou reprovação dos alunos que não obtiveram êxito esperado pelo sistema.

O ato de qualificar, por si, implica uma tomada de posição positiva ou negativa, que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão. Caso um objeto seja qualificado como satisfatório, o que fazer com ele? Caso seja qualificado como insatisfatório, o que fazer com ele? O ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na constatação. Ele é um ato dinâmico, que implica na decisão de “o que fazer”. Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa. Ele não se realiza (Luckesi, 2000, p. 08).

A avaliação diagnóstica e a avaliação formativa também contribuem para a avaliação somativa, uma vez que a avaliação da aprendizagem se constitui como um processo contínuo, composto por diferentes momentos de acompanhamento e intervenção pedagógica.

Haydt (1988) defende que a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico de permanente interação entre educador e educando no apontamento e no desenvolvimento de conteúdos de ensino aprendizagem, na seleção e aplicação de suas metodologias, bem como no diagnóstico da realidade social, visando à mudança comportamental do educando e do seu compromisso com a sociedade. Para isso, torna-se relevante empregar seminários, autoavaliação, dinâmica de grupo, simulados, construção de portfólios, teste oral, pesquisas, aula passeio, dentre alternativas.

Portanto, as informações obtidas pelo professor por meio da avaliação devem ser compreendidas como provisórias, uma vez que uma dificuldade apresentada pelo aluno em determinado momento pode ser superada ao longo do processo de aprendizagem.

A aprendizagem é contínua e envolve a construção, a transformação, a ampliação e a diversificação dos conhecimentos do aluno acerca dos diferentes conteúdos escolares. Esse processo ocorre à medida que o estudante atribui significados e sentidos tanto aos conteúdos estudados quanto à própria experiência de aprender. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender o papel do professor na mediação e no acompanhamento desse processo.

3.4. As Inquietações e Conflitos do Professor Diante do Processo Avaliativo

A trajetória histórica da avaliação educacional revela diferentes concepções acerca de sua função no processo pedagógico. Durante muito tempo, a avaliação esteve centrada em objetos específicos, como o rendimento do estudante e o cumprimento de determinados objetivos ou planos de ensino. Nesse percurso, observa-se também forte influência norte-americana na produção acadêmica, nos livros e textos da área, nas reformas curriculares e, conseqüentemente, nas formas de conceber e realizar a avaliação.

Ao se considerar a relação entre avaliação da aprendizagem e processo pedagógico, percebe-se que muitos professores demonstram insatisfação com as formas pelas quais avaliam seus alunos e reconhecem a necessidade de aperfeiçoá-las. Essa preocupação decorre da compreensão de que mudanças nas práticas avaliativas podem contribuir para a melhoria do processo educativo e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino.

Os docentes enfatizam que a avaliação deve ser melhorada, dentro de um conjunto de práticas educativas. Sem isso não haverá sentido,

trabalhar especificamente em cima da avaliação, pois ela está se tornando o cerne da aula, onde tudo gira ao seu redor. Só que ao invés das ações estarem voltadas para os processos de produção de conhecimento, de ensino-aprendizagem que permeiam as pesquisas e a relação professor-aluno, tudo é voltado para a avaliação. Sobre este assunto, é apropriado ponderar que “a avaliação de sala de aula deveria funcionar como um retrato que mostrasse a situação de aprendizagem do estudante” (Araújo, 2007, p. 43).

O supracitado autor ressalta igualmente que os professores, em geral, não dispõem de parâmetros técnicos para isso e que muitas vezes se considera o comportamento do aluno e não o que este aprendeu em sala de aula. Com essa inversão de resultados, cria-se uma cultura punitiva que envolve a avaliação, por meio da qual se cria uma realidade em que as crianças estão sendo reprovadas quando na verdade deveriam ser ensinadas.

Assim, o processo avaliativo precisa ser visto como mecanismo pedagógico voltado à promoção do educando e não como forma de punição. Ele deve ser usado para fazer um diagnóstico das dificuldades da aprendizagem de cada aluno e para detectar o que o professor não conseguiu desenvolver enquanto ações didáticas na intenção de transmitir conhecimentos aos alunos.

A aquisição desses dados é relevante, pois auxilia na redefinição do rumo das aulas, destacando, exatamente, que habilidades e competências não foram alcançadas. Sendo assim, as atividades devem ser reavaliadas, buscando o avanço dos alunos. Portanto, faz-se necessário que o professor altere a sua postura, realizando uma

avaliação que supere a prática avaliativa como forma de retenção e passe a enxergá-la na perspectiva formativa.

Isso implica em diversificar matérias e estratégias de ensino, tais como jogos pedagógico, elaboração de materiais didáticos, pesquisas, leituras e é claro, o modo de avaliar. Deve-se igualmente investir em formação para que todos dominem técnicas mais objetivas de avaliação, com o fito de os professores elaborarem provas com questões que apresentem enunciados claros e objetivos. Ademais, objetiva-se munir os educadores com uma diversidade de atividades pedagógicas eficientes que sirvam para avaliar a exemplo da leitura, compreensão dos textos, trabalhos em grupo entre outros, de forma a reconhecer, que ao avaliar o estudante, o próprio docente, ao mesmo tempo, está avaliando o seu trabalho.

O professor pode criar situações de aprendizagem, oportunizando o contato com o aluno e com o ambiente de forma real e significativa. Torna-se relevante conhecer a clientela para poder utilizar as técnicas de acordo com a realidade interna e externa do sujeito. Essa vivência é chamada de construtivismo e a avaliação poderá consistir em uma comparação do que foi alcançado com que se pretende atingir.

A avaliação da aprendizagem tende a produzir resultados mais significativos quando o professor reconhece e procura minimizar preconceitos, expectativas prévias e possíveis distorções que possam interferir em seu julgamento. Para isso, é importante que adote critérios claros, coerentes com os objetivos de aprendizagem e com as condições concretas em que o processo educativo ocorre.

As inquietações dos professores em relação à avaliação podem estar associadas, entre outros fatores, às dificuldades apresentadas pelos estudantes ao longo do processo de aprendizagem. Essas dificuldades, contudo, não devem ser compreendidas como fracasso individual do aluno nem atribuídas, de forma automática, à atuação do professor. Ao contrário, podem constituir indicadores importantes para a análise das práticas pedagógicas e para a revisão das estratégias de ensino e de avaliação. Nesse sentido, cabe ao professor estabelecer critérios consistentes para a correção das atividades, evitando procedimentos arbitrários e buscando considerar tanto os conhecimentos demonstrados pelos estudantes quanto o percurso de aprendizagem desenvolvido.

No entendimento de Moreto (2000), para se ter sucesso no ensino, o professor precisa estabelecer claramente os objetivos ao preparar as suas aulas, analisando os conteúdos e verificando se são relevantes para o contexto do aluno.

A partir do que foi exposto, o docente deve renunciar a seus temores e realizar de fato uma avaliação consistente e voltada para uma pedagogia transformadora, que incomode aqueles que estão na estabilidade medíocre de um ensino defasado e fortifique os laços dos que acreditem nessa nova concepção de avaliar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entende-se que a avaliação é fundamental no processo de ensino aprendizagem e para tal se destaca o papel do professor nas definições de técnicas e instrumentos com o intuito de realizar uma avaliação na perspectiva formativa. Contudo, verifica-se que a avaliação é concebida ainda como o processo que está relacionado

ao julgamento, apreciação, valoração e qualquer ato que implique em julgar, conforme os dados coletados neste estudo que serão apresentados na sequência.

EIXO 1 - AS PRINCIPAIS DIFICULDADES PRESENTES NO ATO DE AVALIAR

A avaliação da aprendizagem deve contribuir para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e para a tomada de decisões pedagógicas por parte do professor. Nessa perspectiva, seu papel não se restringe à mensuração do desempenho, à classificação ou à aprovação e reprovação, mas envolve a identificação de avanços, dificuldades e necessidades que possam orientar intervenções no processo de ensino e aprendizagem.

Os dados analisados neste estudo evidenciam dificuldades enfrentadas por professores e alunos na construção de práticas avaliativas mais inclusivas e coerentes com uma concepção formativa de avaliação. Em alguns casos, ainda predominam procedimentos centrados na constatação de resultados e na atribuição de julgamentos, sem que sejam devidamente considerados os conhecimentos prévios, as experiências dos estudantes e os diferentes percursos de aprendizagem.

Nesse contexto, os 'erros' e as dificuldades apresentados pelos alunos podem ser compreendidos como elementos importantes para a reflexão sobre o processo de aprendizagem e para o redimensionamento da prática pedagógica. Os resultados da avaliação, portanto, devem fornecer subsídios tanto para que o professor reveja suas estratégias de ensino quanto para que o

estudante reconheça seus avanços e aspectos que ainda precisam ser desenvolvidos.

Assim, uma perspectiva formativa de avaliação pressupõe práticas voltadas ao diagnóstico, ao acompanhamento e à intervenção pedagógica, com vistas à ampliação das possibilidades de aprendizagem. Para isso, é necessário que o docente compreenda a avaliação como parte integrante do processo educativo e utilize seus resultados para orientar decisões, rever estratégias e criar condições mais favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes.

EIXO 2 - TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Nas definições encontradas sobre avaliação, fica evidenciado que ela é focada no desempenho do aluno. O pensamento é que enquanto a avaliação estiver erroneamente voltada exclusivamente para o desempenho do discente, ou seja, enquanto não houver uma conscientização das necessidades de novas técnicas e instrumentos avaliativos, o processo de avaliação e a qualidade do ensino permanecerão comprometidos no sentido de que,

a avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidências de resultados, interpretação dos resultados, interpretação para saber em que medida os objetivos foram alcançados e para fazer uma formulação de um juízo de valor (Sarabbi apud Santanna, 2001, p. 28).

Quando o autor se refere à elaboração de objetivos, ele remete para a necessidade de se fazer uma avaliação de qualidade, a qual requer um planejamento para ser executado minuciosamente, pois uma avaliação eficiente resultará num resultado satisfatório.

Entende-se que para descrever o desempenho do aluno, o professor deve utilizar em suas técnicas vários instrumentos como relatórios, testes, autoavaliação, avaliação cooperativa, entre outros, para assim ter uma visão global do nível de aprendizagem que o aluno apresenta.

Em relação a essa afirmativa, Marques (1976) assevera que a avaliação é um processo sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno. Portanto, a utilização de instrumentos como o teste, serve para medir o grau de conhecimento do aluno, fazendo uma sistematização dos conteúdos.

Sendo assim, o docente deve se perguntar o que foi ensinado, logo a resposta do aluno será o manifesto do desempenho de sua aprendizagem, mas para isso o professor deve adotar uma linguagem compreensiva, visto que o aluno deve entender o que está sendo pedido.

O conselho de classe é o instrumento que visa traçar o perfil de cada aluno e do grupo. Ele ocorre na escola, prescindido por professores, gestores e alunos, para tratar de assuntos de ensino ou de ordem.

Essa reunião de um grupo de professores da mesma série, buscando em conjunto chegar a um conhecimento mais sistemático em relação a realidade da turma, assim como acompanhar e avaliar cada aluno individualmente, haja vista que o conselho de classe é a

instância que permite o acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados.

Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação (Libâneo, 2004 p. 303).

Libâneo se refere ao conselho escolar, atentando para a responsabilidade que a escola por meio de seu órgão colegiado deve formular propostas com bases educativas que garantam uma relação cordial entre professores, alunos e pais. Existe a necessidade de as escolas trabalharem melhor juntamente com os professores a questão do conselho escolar, para que o docente atinja de fato seus objetivos. O conselho de classe é importante para fazer uma análise da aprendizagem, pois propicia uma avaliação qualitativa, a riqueza da diversidade de análises, a análise de diferentes tipos de registros, a discussão das dificuldades de aprendizagem, o planejamento das intervenções para superar tais dificuldades, a socialização do que está dando certo, entre outros.

Pode-se também citar como conjunto do critério avaliativo alguns padrões como a quantidade (que pode ser representada de percentagem e número mínimo), qualidade (clareza, objetividade, precisão, assiduidade e etc.) e tempo (responder em um determinado tempo).

Os critérios de qualidade são avaliados pelos comportamentos socioemocionais, os quais são relevantes, uma vez que norteiam os

objetivos educacionais. Outro instrumento que pode ser utilizado é o pré-teste que serve para investigar pré-requisitos para a assimilação de novos conhecimentos. O objetivo do pré-teste é medir, de uma forma macro, os conhecimentos adquiridos pelo aluno ou pela classe. Dessa maneira, ele funciona como uma avaliação diagnóstica para o professor. Sua construção deve ser feita baseada em amostras quantitativas e qualitativas dos conhecimentos da turma em relação à aprendizagem. Nesse enfoque, Sant'Anna (1999, p. 122) assinala:

a avaliação assume algumas funções: a diagnóstica, que determina a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, a formativa, presente no decorrer das atividades escolares e a somativa, também chamada classificatória, que seleciona os alunos ao final de cada unidade, semestre ou ano letivo.(SANT'ANNA, 1999, P. 122)

Diante disso, destaca-se a importância da avaliação diagnóstica como um meio de sondar e acompanhar o aluno, principalmente nas séries iniciais, considerando o aluno enquanto sujeito.

Luckesi (2005) também reforça que por intermédio da avaliação diagnóstica, novos caminhos são reconhecidos e trilhados, permitindo assim um avanço significativo do aluno. A autoavaliação igualmente pode ser considerada uma técnica eficaz, pois ela conduz o aluno a uma modalidade de apreciação que se põe em prática ao longo da vida. Devido a este processo, os alunos adquirem capacidades de analisar melhor suas decisões, atitudes e comportamentos. Ela desenvolve a responsabilidade pessoal em medir a eficácia dos esforços individuais e do grupo.

Contudo, para que a autoavaliação tenha sucesso, faz-se necessário que o docente acredite em seu aluno e ofereça condições favoráveis à aprendizagem, pois somente assim o aluno se sentirá seguro e manifestará autonomia e autenticidade, haja vista que,

a autoavaliação do aluno deve servir como mais um subsídio para a auto avaliação do professor. Também o professor deve comparar a sua percepção sobre si mesmo com a percepção que os outros têm dele. Ele pode pensar que está sendo muito claro em suas explicações. Mas o aluno é quem deve dizer se está entendendo ou não. Este confronto é necessário, inclusive para se constatar se os critérios considerados por ambos são os mesmos (Melquior, 1994, p.122).

Nesse sentido, se realmente houver esta construção e apropriação do instrumento, o aluno certamente passará a ter a autoavaliação presente sempre em todos os momentos de sua vida, não só quando solicitado pelo professor.

Compreende-se que o exercício de se autoavaliar é uma tarefa difícil, posto que requer consciência e discernimento. Se o ato de avaliar outra pessoa é uma tarefa complicada, o ato de avaliar a si próprio se torna ainda mais difícil, pois tem que ser crítico e honesto diante das situações que o norteiam.

Em relação a outra técnica avaliativa que pode ser utilizada, avaliação cooperativa, que serve para estimular o aluno a coletar evidências concretas de trabalhos e propicia condições para realizar a análise, juntamente com o grupo, pois o progresso atingido será

aprimorado por uma convivência democrática no grupo e em sociedade.

A discussão em grupo é uma forma cooperativa de desenvolver habilidades mentais mediante uma reflexão sistematizada. Além do processo de cooperatividade na avaliação de cada área específica do estudo ou da disciplina, deve-se haver integração no processo avaliativo do alcance dos objetivos da série. Assim, quando o aluno for considerado aprovado na série, este juízo deverá refletir o alcance de todos os objetivos da série, cooperativamente alcançados pela escola.

Eixo 3 - A PRÁTICA AVALIATIVA E SEUS REFLEXOS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

Esse debate se fundamenta nas observações que foram feitas no decorrer desta pesquisa. Sendo assim, observa-se em um dado momento que a escola em geral começa a fazer o seguinte questionamento: qual a sua função e que tipo de educação ela pode oferecer aos seus alunos.

Nessa lógica, Schön (1992) acredita que muitas vezes a teoria e a técnica não dão conta dos problemas que aparecem na prática e analisando os cursos de formação, o autor ressalta ainda que deveriam ser desenvolvidos em torno de uma prática reflexiva a partir de três ideias centrais, quais sejam, o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

Diante disso, aponta-se que olhar do professor em relação à avaliação, tende a ser centralizado em seus próprios valores que ainda permanecem voltados para uma pedagogia tradicional rígida

e absoluta, ou seja, este professor não valoriza as expectativas e pensamentos de seu aluno.

Entende-se, que o educador é o profissional responsável por atender às exigências impostas pela necessidade social e grande contribuidor na formação de cidadãos conscientes e aptos, que estarão sempre prontos a enfrentar os obstáculos do seu cotidiano. Assim, o docente é um dos responsáveis por conduzir saberes científicos, conteúdos formais, com base nos conhecimentos prévios dos alunos, além de receber dos educandos novas informações que vão modificando e enriquecendo gradativamente a sua visão de sociedade, portanto,

O desafio é muito grande no que se refere a formação de professores para o ensino fundamental, considerando-se os índices assustadores de fracasso escolar e evasão nas escolas públicas decorrentes, em grande parte, de tais práticas avaliativas secularmente instituídas[...] ou seja o modelo que se instala em instituições formadoras é o que vem se seguido por esses alunos quando passam a exercer a docência (Hoffmann, 2007, P, 71)

Porém, hoje predominam formas de avaliação que podem ser consideradas exclusivas, tais como, ao organizar seus trabalhos o professor se baseia em um ensino para o qual ele acredita que há uma forma fechada de aprendizagem e assim o aluno não consegue se aproximar desse modelo, logo o discente é excluído do processo, ou seja, essa é uma forma punitiva para o aluno, uma forma de se ter controle sobre o aluno. É preciso, então, criar uma cultura que de fato avalie a criança e não somente venha medir o conhecimento,

pois segundo Hoffmann (2007, p. 18), a grande maioria dos regimentos escolares determina a análise dos desempenhos dos alunos pela computação de notas escolares de 0 a 10 em provas/ ou tarefas globais das disciplinas [...], práticas de ensino (métodos qualitativos).

Em relação a isso, Silva (2007) enfatiza que o ato avaliativo é eminentemente político, sempre está alicerçado e a serviço de uma sociedade. Quando esse modelo é neoliberal, a avaliação é classificatória, competitiva e excludente; quando o modelo não é liberal, a avaliação é educativa, solidária, includente e emancipatória.

Contudo, é necessário haver uma reciprocidade entre o aluno e o professor, para que haja uma reorganização conjunta do saber, podendo assim transformar o ato avaliativo em prazer e troca de conhecimento.

Dessa forma, a prática avaliativa no processo de ensino-aprendizagem pode ser vista como “um pensar e um agir articulados que andam de par com as intenções do trabalho na escola” (Santiago, 1998, p. 20).

Ou, como afirma Hoffmann (1993, p.18) é uma “reflexão permanente sobre sua realidade e um acompanhamento, passo a passo, do educando na sua trajetória de construção do conhecimento”, pois sem ela a prática avaliativa, como se vê hoje, torna-se uma prática punitiva causa fracasso escolar, repetência e distorção de aquisição de conhecimento no processo de ensino aprendizagem.

Pode-se chegar à conclusão de que o sistema de atribuir notas e médias finais, centrado no poder autoritário do professor tem provocado sérios desvios éticos na formação escolar porque alguns

professores consideram a aprendizagem e a avaliação atividades distintas e não partes integrantes do processo de aprendizagem.

Compreende-se que a falta dessa integração resulta na falta de uma educação que não atende as necessidades de mudanças, transformações e inovações nos diversos seguimentos da formação humana, bastando apenas aos alunos o entendimento de conceitos, sem que seja necessária uma compreensão do processo que está sendo realizado.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem não pode ser separada de uma necessária avaliação institucional, mesmo que elas sejam de naturezas diferentes, elas são distintas, entretanto inseparáveis, pois enquanto uma diz respeito a instituição a outra se refere especificamente ao rendimento escolar do aluno.

Luckesi (1998) acredita que em ambos os casos a avaliação se apresenta em uma perspectiva dialógica e se destina a emancipação das pessoas e por isso o ato de avaliar é um ato de amor.

Portanto, a prática avaliativa deve ser formada de maneira estruturada e específica, incidindo no desenvolvimento e aperfeiçoamento da aprendizagem. Diante disso, entende-se que a avaliação seja investigativa e não sentenciada, mediadora e não constatativa, pois o ato de avaliar, pois sua constituição, não se destina somente a um julgamento sobre algo, pessoas ou situação. Nota-se que a avaliação se direciona ao diagnóstico, por isso a inclusão remete a qualidade de vida, de modo que ela deve ser um ato amoroso, mesmo assim muitos docentes têm dificuldade de compreendê-la.

Eixo 4 – CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO PRESENTES NA PRÁTICA DOCENTE

Existem diferentes concepções de avaliações. Nesta pesquisa, observam-se três tipos de avaliação, a saber, a somativa, a diagnóstica e a formativa.

Esses modelos, que são aplicados tanto nas instituições de ensino da rede pública quanto na rede privada, possuem um caráter bastante particular na sua forma de avaliar o aluno. Sendo assim, acredita-se que essas três formas de avaliação devem ser vinculadas para se garantir a eficiência e a excelência da avaliação no processo ensino-aprendizagem.

A avaliação somativa é uma avaliação que tem por função básica a classificação dos alunos sem se importar como ele alçou tais conhecimentos, ou seja, ela classifica de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos. Porém, é uma avaliação que se faz necessária, pois todos os professores precisam fazer o balanço das aprendizagens desenvolvidas e por isso um teste tem de ser aplicado. Assim, esta possui também um olhar negativo, visto que é uma prática vista como julgamento e está baseada na autoridade do professor, este por sua vez impõe ao aluno a forma como se deve fazer e se o aluno fizer o contrário do que está expresso no papel ele é punido com notas baixas que o classificam e o excluem do processo educativo, em relação a este fato se observa que,

a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que as mudanças comportamentais estão ocorrendo. (...) A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (Tyler apud Hoffmann, 2005, p, 33).

Em relação à avaliação diagnóstica já se tem outro olhar, pois é uma avaliação na qual possibilita o professor a orientar e definir ações que irão promover a aprendizagem, ou seja, a avaliação diagnóstica compreende a caracterização individual e coletiva da turma, bem como possibilita ao educador observar que conhecimento prévio os alunos têm sobre determinado assunto, tais informações serão essenciais para a organização curricular do programa e possibilitará o professor a buscar a melhor metodologia a que será trabalhada em sala de aula.

Compreende-se que é necessário fazer ponderações a respeito desse tipo de avaliação, que apesar de ser grande contribuidora no processo de ensino aprendizagem não pode ser feita constantemente, por falta de tempo, pois o professor tem por obrigação cumprir um cronograma estipulado pelos órgãos competentes e por esse motivo este tipo de avaliação não é feita durante o ano todo e nem com todos os alunos. Em relação a esta discussão afirma-se que,

não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino aprendizagem (Haydt, 2000, p. 20).

Em conjunto com a avaliação diagnóstica está a avaliação formativa que possibilita ao aluno e ao professor grandes melhorias no que se diz a respeito ao processo de ensino aprendizagem, pois ela não tem o objetivo de classificar ou selecionar, mas prioriza os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, esta é uma avaliação que veio para ajudar o aluno em seu processo educativo, portanto,

dessa maneira, uma avaliação que se proponha ater um caráter formativo e educativo é, em essência, uma atividade que se direciona para a formação integral do sujeito e faz parte do processo educativo, o que não permite a exclusão. E a partir dessa Avaliação formativa, que transforma a atividade espontânea e natural em processo avaliativo, “podemos intervir inteligentemente de modo justo, equânime, equitativo para aumentar o conhecimento de quem aprende e de quem ensina. [...] Avaliarmos em contextos naturais; examinarmos em cenários artificiais” (Mendez, 2002, p, 85)

Sendo assim, é de suma importância observar que as práticas avaliativas que estão presentes na prática docente dependem ainda das condições de trabalho em que os professores se encontram como também na qualidade de sua formação inicial ou continuada e por isso, torna-se relevante e pertinente a constante luta por uma educação que possibilite o ser humano a desenvolver em si um ser crítico que pode enxergar o que realmente está acontecendo em relação às políticas públicas que estão sendo implantadas em nossa sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o processo de pesquisa e análise em relação a este estudo, percebeu-se que as práticas avaliativas na escola de Ensino Fundamental ocorrem em alguns momentos de forma punitiva e por isso, observa-se que é necessária a utilização de ferramentas que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos para uma avaliação “mais justa”. Assim, o professor poderá verificar as dificuldades que se encontram no processo de ensino e aprendizagem de forma recíproca entre professor e aluno haja uma reorganização conjunta do saber, podendo, dessa forma, transformar o ato avaliativo em prazer e troca de conhecimento.

Sendo assim, chega-se à conclusão de que as principais dificuldades encontradas pelos professores diante do processo avaliativo são: chegar a um diagnóstico no qual realmente se encontre o “problema” do aluno em relação ao seu aprendizado; possibilitar que o próprio docente verifique onde está sendo “falho” em relação a suas concepções e estratégias adotadas em sala de aula. Contudo, faz-se necessário ressaltar que existem professores que ponderam suas atitudes, ou seja, facilitam e cooperam de forma justa com o

processo educativo, pois a função da avaliação é a de promover um diagnóstico, permitindo a criação de novas estratégias que irão proporcionar ao educando uma melhora significativa em relação ao processo de ensino aprendizagem.

Para que isso aconteça de fato, o docente deve utilizar várias técnicas e instrumentos que possibilitem tornar esse processo avaliativo, um processo justo e emancipatório. Esses instrumentos vão desde a criação do conselho de classe, fazendo uso da autoavaliação, realizar pré-testes e promover uma avaliação cooperativa.

A partir do estudo foi possível conhecer as concepções de avaliação tratadas pelos autores abordados neste trabalho dentre as quais estão a avaliação diagnóstica, formativa e somativa que são usadas pelos educadores. Sendo assim, os professores devem analisar os procedimentos de cada uma delas e para isso se faz oportuno que o docente se aproprie das concepções que podem contribuir com esse processo.

Nota-se assim, a necessidade de se questionar a forma como a avaliação é realizada dentro das escolas, ou seja, alguns educadores procedem de maneira classificatória no momento de avaliar o aluno. Logo, é imperioso que o professor não veja mais a avaliação como um fator a parte e sim oportunize ao aluno a refletir sobre o mundo e como ele deve se apropriar dos conhecimentos que serão necessários para sua vida.

Outro ponto importante e que foi observado neste estudo é a visão do Estado, que atribui à avaliação um caráter quantitativo ao enfatizar o desempenho do aluno em testes como ENEM e Prova

Brasil. Por outro lado, os pais dos alunos estão preocupados que suas crianças “passem de ano”, causando assim no alunado não a preocupação em aprender, mas se vão ou não responder as expectativas de seus pais.

Diante desses fatos relatados, observou-se que muitas atitudes precisam ser revistas para que verdadeiramente a avaliação possa ter um novo significado na vida dos alunos, pais, professores e sistema. De tal modo, esse processo deve ser acompanhado diariamente, permitindo ao educador uma autocrítica e ao educando uma reflexão do que não conseguiu aprender.

Nesse contexto, a avaliação tem de ser vista e vivida por todos os envolvidos no processo como aquela que permite ao ser humano alcançar o mais alto grau de conhecimento e desenvolvimento, ou seja, aquela que permite ao ser seja ele criança, jovem ou adulto, a oportunidade de se apropriar do que verdadeiramente é importante para seu desenvolvimento como pessoa.

Assim, ao finalizar este trabalho de pesquisa, espera-se estar contribuindo sobremaneira para que se tenha mais uma ferramenta de sensibilização da sociedade em relação a uma avaliação emancipatória e não excludente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DALBEN, Â I. M. F. Avaliação escolar e a relação com o conhecimento. In: **Caderno de Educação**. APUBH – S. SIND. 1999, p. 74-87.

DEMO, Pedro. **Teoria e prática da avaliação qualitativa.** Temas do 2º Congresso sobre Avaliação na Educação. Curitiba, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação no cotidiano escolar. **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GONI, Orunbia Javier. **Rumo a uma avaliação inclusiva.** Disponível em: www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/.../avaliacao_inclusiva.pdf. Acesso em 12 maio 2012.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 12. ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1993.

LIMA, Adriana de Oliveira. **A avaliação escolar:** julgamento x construção. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉNDEZ, Juan M. Alvarez. **Avaliar para conhecer:** examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 7. ed. Vozes. Petrópolis, 2001.

SANTOS, Monalize Rigon da; VARELA, Simone. **A Avaliação como um instrumento**: diagnóstico da construção. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/poster1/05.pdf> Acesso em 10 abr 2012

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios e teoria e a pratica de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo. Cortez, 1995

SILVA, Janssen: **Avaliação formativa reguladora**: intencionalidade, características e princípios. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1401>. Acesso em 19 set 2012.

SOUZA, Jane: **Práticas avaliativas**: reflexões. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a17.pdf>. Acesso em 22 set 2012

SOUZA, Marcondes: **Avaliação diagnóstica, formativa e somativa**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/avaliacao-diagnostica-formativa-e-somativa/40842/#ixzz1ytnz5RWb>. Acesso em 26 jun 2012

¹ Professora (Colégio Tenente Rêgo Barros). Pedagoga desde 2012. Especialista em Educação Especial, Docência no Ensino Superior e

Neuropsicopedagogia pela FAMESP. Atuo na área educacional desde 2010, com experiência consolidada como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo práticas voltadas à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Atualmente sou militar da Força Aérea Brasileira (FAB), desempenhando funções no Colégio Tenente Rêgo Barros (CTRB), em Belém do Pará, onde exerço simultaneamente as funções de professora dos anos iniciais e coordenadora pedagógica dos 6 anos dos anos finais. Possuo experiência em gestão educacional, formação docente, inclusão escolar. Desenvolvo ações voltadas à promoção da aprendizagem significativa, ao fortalecimento das competências socioemocionais e à formação de professores. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0078556089826365>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2752-261X>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Possuo graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Paulista. Atualmente, como Oficial da Força Aérea Brasileira, desempenho as funções de professora nos Anos Iniciais, pedagoga chefe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), membro da equipe multidisciplinar, bem como supervisora da equipe de desenvolvimento e mediação escolar do Colégio Tenente Rêgo Barros. Complementando minha formação, obtive Pós-graduação em Gestão/Coordenação Escolar pela FATAP e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Monte Pascoal, dedico-me ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e ao fortalecimento de estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem e Inclusão. LATTES: <https://lattes.cnpq.br/9846988125093312>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4333-1495>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Doutora em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos (PPGLETRAS/UFGA); Mestra em Letras (PROFLETRAS/UFGA); Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa (UFGA); Licenciada plena em Letras - Língua Portuguesa (UFGA). É Professora efetiva da rede pública estadual de ensino (SEDUC/PA) desde 2009. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, principalmente, nos seguintes temas: leitura, escrita, oralidade, análise linguística; formação profissional docente; autoria profissional docente, educação decolonial. Atualmente, exerce a função de professora formadora no Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará CEFOR/SEDUC/PA. É membro da Rede de Ancoragem da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro no Pará, na função de coordenadora estadual desde 2019. É integrante do Projeto de Pesquisa Práticas decoloniais na formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autorias (IEMCI/UFGA). É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Alfabetização, Letramentos, Práticas e Linguagens Docentes na Amazônia GALPDA - (UFGA/CNPq). LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2732679812047976>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0107-9801>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁴ Bacharel em estatística formado pela Universidade Federal do Pará (2007), mestre em Estatística Aplicada e Biometria pela Universidade Federal de Viçosa (2013) e doutor em Biometria pela Universidade Estadual Paulista - Botucatu (2019). Atualmente é professor Adjunto A, nível 1, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Ministra as disciplinas de Estatística, Probabilidade e Estatística, Bioestatística, Experimentação Zootécnica e Estatística Experimental. Tem experiência na área de Estatística Experimental, Análise de Regressão e Correlação e de Estatística Espacial. LATTES:

<http://lattes.cnpq.br/791086217761381>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2211-2295>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁵ Doutora em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido pela Universidade Federal do Pará (2010), Mestre em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (2004), Especialista em Educação e Problemas Regionais pela Universidade Federal do Pará (2001) e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2000). Atualmente é professora de Sociologia do Ministério da Defesa, Comando da Aeronáutica, Colégio Tenente Rego Barros. Tem experiência nas áreas de Sociologia, Antropologia e Meio Ambiente, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Sociologia e Antropologia, educação ambiental, sustentabilidade, etno desenvolvimento e povos indígenas. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0364513633853455>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1408-7691>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁶ Possui graduação em lic plena em matemática pela Universidade do Estado do Pará (2003) e graduação em lic física pela Universidade Federal do Pará (2006). Atualmente é professor concursado de Física da SEDUC e professor concursado de matemática na SEMED-Ananindeua, professor de física e matemática do colégio CESEP e professor adjunto da Universidade da Amazônia UNAMA. Possui experiência nas matrizes de referência do ENEM, com os descritores da prova Brasil e é redator da comissão PróBNCC Pará da área de Matemática. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1034382290693402>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7125-9330>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Psicóloga, Pedagoga e Neuropsicopedagoga, com experiência nas áreas de Educação, Educação Especial, Inclusão Escolar, Desenvolvimento Humano e Gestão Educacional. Mestre em Gestão do Conhecimento para o Desenvolvimento Ambiental, Universidade da Amazônia, UNAMA, Brasil. especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão e em Docência em Libras, atualmente cursando Especialização em Avaliação Psicológica. Possui experiência profissional na docência, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Coordenação Pedagógica e na elaboração de estratégias educacionais voltadas à inclusão e ao desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais específicas. Atuou por aproximadamente dez anos na área de Educação Especial e Coordenação Pedagógica, desenvolvendo ações de acompanhamento pedagógico, formação docente e articulação com equipes multiprofissionais. Atualmente é Oficial Força Aérea Brasileira atuando em atividades educacionais, administrativas e de gestão. Exerce atividades em instituição federal de ensino como professora de Língua Portuguesa e professora do Atendimento Educacional Especializado. Tem interesse acadêmico e profissional nas áreas de Avaliação Psicológica, Neuropsicologia, Neuropsicopedagogia, Educação Especial, Inclusão Escolar, Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional, Acessibilidade e Políticas Educacionais. LATTES: <https://lattes.cnpq.br/9147607897839022>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9116-8491>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Possui graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas Ipiranga(2012). Tem experiência na área de Lingüística. LATTES: <https://lattes.cnpq.br/6281533154646510>. ORCID:

<https://orcid.org/0009-0002-9170-809X>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁹ É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Planejamento Educacional e Políticas Públicas (2014). Possui Mestrado Acadêmico em Educação pela UFPA (2017). Atualmente é Militar da Força Aérea Brasileira. Possui experiência em pesquisa nos seguintes temas: Políticas Públicas de Gestão e Financiamento da Educação Básica; Valorização do Magistério, Carreira e Remuneração Docente. LATTES: <https://lattes.cnpq.br/3664667222037226>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9152-4579>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

¹⁰ Professora Militar da FAB no Colégio Tenente Rêgo Barros (CTRB), desde 2023. Doutora em Zoologia - Evolução: Sistemática e taxonomia pelo programa de Pós-Graduação em Zoologia (UFPA/MPEG), no ano de 2023. Mestre em Zoologia - Evolução: Sistemática e taxonomia, pelo programa de Pós-graduação em Zoologia da UFPA/MPEG, no ano de 2018. Graduada em Licenciatura plena em Ciências Naturais - Habilitação: Biologia, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), no ano de 2017. Integrante do Grupo de Estudo de Artrópodes da Amazônia (GEAA), atuando na área de divulgação científica, no ano de 03/2019 a 05/2020. Bolsista Pibic pelo CNPq nos anos de 2015 e 2016. Experiência na área da docência em Ciências Naturais, Biologia geral, Evolução, e Zoologia de invertebrados com ênfase em sistemática e taxonomia de grupos recentes. Estágio no laboratório de zoologia de invertebrados da UFPA, durante os anos de 2014 a 2017. LATTES: <https://lattes.cnpq.br/7963163715261216>. ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-6504-247X>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade da Amazônia(2008). Atualmente é Coordenadora Pedagógica do Colégio Federal de Ensino Fundamental e Médio Tenente Rêgo Barros. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. LATTES:

<https://lattes.cnpq.br/5902651437265636>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6201-5484>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará(2011), especialização em PSICOPEDAGOGIA pela IERT- INSTITUICOES DE ENSINO REUNIDAS TIETE LTDA(2012), especialização em EDUCACAO ESPECIAL E INCLUSIVA pela FACULDADE DE ENSINO SUPERIO DE PARAGOMINAS(2019) e especialização em LIBRAS pela Faculdade de Bragança(2021). Tem experiência na área de Educação. LATTES:

<https://lattes.cnpq.br/6459524911373434>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0418-6999>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹³ Graduação em Pedagogia Universidade Federal do Pará (UFPA).Especialização em Gestão dos Processos Educativos da Escola Básica Universidade Federal do Pará (UFPA).Especialização em Intervenção ABA Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) Faculdade Metropolitana.Atuo por mais de uma década no magistério, desempenhando funções estratégicas: Professora das Séries Iniciais na Secretaria de Educação de Santa Bárbara do Pará (2011-2019), consolidando a base da aprendizagem de alunos do

ensino fundamental. Professora do 4 e 5 Ano no SESI Indústria Saudável (2020-2022), atuando em um ambiente educacional inovador e focado na qualidade. Atualmente, integra o quadro de militares da Força Aérea Brasileira (FAB), onde desempenha a função de Pedagoga no Colégio Tenente Rego Barros (CTRB).

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/7207566126878430>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4441-4426>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁴ Professora titular da escola CEMP (Centro de Educação Montessoriana do Pará) Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia- Fibra (2015), especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia- Fibra (2017) e em Educação Especial com Ênfase na Inclusão pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia- Fibra (2019).

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1897496515587870>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0371-9719>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁵ Prof. Dr. da Universidade do Estado do Pará, Pós-doutorado pela Universidade Federal do Paraná na área de Políticas Educacionais e Financiamento da educação. Doutor em Humanidades e Artes com menção em Ciências da Educação (2017) pela Universidade Nacional de Rosário, UNR/Argentina; doutorado devidamente validado no Brasil junto à Universidade Católica de Petrópolis (RJ), título validado correspondente: Doutor em Ciências da Educação (2023). Mestre em Geofísica pela Universidade Federal do Pará, Belém (2011); Especialista em Gestão escolar pelo Centro Universitário do Pará (2008); Especialista em Matemática pela FAVENI (2022) Licenciado Pleno em Matemática pela Universidade Federal do Pará (2001). Trabalhou em escolas particulares de 1991 até 2005. No

presente é professor efetivo do ensino Básico Federal do Colégio Ten. Rêgo Barros e professor efetivo da Universidade do Estado do Pará.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0489910258858885>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1315-9443>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).