TÍTULO DO PLANO DE TRABALHO DO BOLSISTA - CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: COMO OS CONTEÚDOS E A AVALIAÇÃO ESCOLAR IMPACTAM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM?

Rute Lira da Silva[1]

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda[2]

INTRODUÇÃO

A avaliação se inicia antes mesmo de entrar na sala de aula. Sua prática no contexto educacional vai muito além de sua teoria. O conceito de avaliar na linguagem escolar está ligado a uma prática humanizadora, cujo principal objetivo é capacitar todos os alunos igualitariamente em seu desenvolvimento escolar (Fernandes, 2020).

No artigo 5º da Constituição Federal, fala-se sobre a avaliação como um processo que favoreça o aluno e contribua para o seu desenvolvimento. Ela utiliza a cultura escolar para melhorar a qualidade do ensino, além de cumprir as metas estabelecidas pelas diretrizes da educação (BRASIL, 2012). A cultura é um elo que liga todos os saberes educacionais; porém, na prática, não se veem políticas que contribuam para essa qualidade de ensino.

Esta pesquisa justifica-se pela relevância de se discutir a avaliação e como ela está posta no currículo. A avaliação é indispensável no processo de formação dos estudantes, pois constata os saberes, conhecimentos e experiências adquiridas ao longo do seu processo de ensino. Contudo, sabe-se que as práticas curriculares avaliativas nas escolas se encontram em decadência, especialmente quando se observa o autoritarismo presente em sala de aula. Por isso, é de extrema importância pesquisar esse conteúdo.

A avaliação, em sua parte teórica, ganha destaque como um processo acolhedor, mas que não controla a sala de aula. No entanto, ela participa do desenvolvimento integral do aluno, buscando uma educação transformadora. No Brasil, discute-se muito sobre a avaliação, currículo e sua prática, gerando polêmicas a respeito das práticas educativas, que muitas vezes têm sido caracterizadas por um reducionismo curricular, além da falta de participação e autonomia do docente no processo avaliativo do aluno.

Partindo desse pressuposto, em um primeiro momento, abordaremos a relação entre avaliação e currículo, fazendo um contexto histórico da avaliação desde o início de sua sistematização. Será destacado como a educação estava vinculada às camadas superiores da sociedade, que exigiam o uso da mente como ferramenta essencial para avaliar, diferenciando-se dos mais desfavorecidos, que utilizavam o trabalho braçal como instrumento educador.

Em um segundo momento, serão tratadas as práticas avaliativas em sala de aula e como o currículo se delimita apenas nas competências básicas, resultando em uma rotulação da avaliação em práticas tradicionais que tendem a reprimir os estudantes e, consequentemente, favorecem o fracasso escolar. Técnicas autoritárias utilizadas por professores, que não buscam se incluir no processo de desenvolvimento do aluno, contribuem para a chamada "pedagogia do exame", diagnosticando as implicações da avaliação educacional e escolar.

Posteriormente, será destacada a importância da avaliação como um processo indispensável para a tomada de decisões críticas, além de considerar o desenvolvimento das potencialidades do aluno, com práticas voltadas para uma avaliação transformadora.

1 Discente do Curso de Pedagogia - Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: rutel2510@gmail.com

2 Doutora em Educação, Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: shirlanesilva@professor.uema.br

Em seguida, destacaremos a avaliação no processo de aquisição de conhecimentos e sua importância para o entendimento do que se aprendeu. Corrigir é de extrema importância para relacionar as respostas dadas com outras perspectivas, evitando que o conhecimento se torne único. Como afirma Arroyo (2013), se uma forma de conhecimento se tornar única, qualquer outra será considerada irracional. Diante disso, destacamos a necessidade de redirecionar a avaliação no currículo escolar com uma prática democrática. A pesquisa busca responder à seguinte pergunta: como os conteúdos e a avaliação escolar impactam o processo de aprendizagem?

Foi utilizada, no primeiro momento, revisão bibliográfica. A partir daí, nossa metodologia foi fundamentada no pensamento de Pimenta (2002), Veiga (2010), Gimeno (2010), Tardif (2006), Gauthier (2006), Contreras (2002), Zeichner (1993),

Brzezinski (2002), Hoffman (2005); Kliebard (2014); Estebam (1999); Luckesi (2011) entre outros autores que ofereceram subsídios ao nosso entendimento.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar como os conteúdos curriculares e a avaliação educacional e escolar se configuram efetivamente na prática pedagógica. A partir dessa perspectiva, busca-se compreender de que forma esses elementos influenciam o processo de ensino-aprendizagem, considerando suas implicações no cotidiano escolar.

De forma mais específica, pretende-se por meio dos objetivos específicos fundamentar teoricamente as indagações sobre currículo e avaliação, bem como os impactos causados por esses elementos na formação educacional. Além disso, busca-se diagnosticar as implicações da avaliação educacional e escolar na construção do currículo e na formação dos estudantes, evidenciando como essas práticas podem tanto contribuir quanto limitar o desenvolvimento do aprendizado. Por fim, objetiva-se incentivar novas práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de uma avaliação libertadora, capaz de superar modelos tradicionais e promover uma abordagem mais crítica e reflexiva no contexto escolar.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa de Iniciação Científica , participei de eventos acadêmicos os quais proporcionaram momentos significativos de aprofundamento teórico e de diálogo com outras experiências educacionais.

Um desses momentos foi a participação no V Encontro Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (ENAEL), promovido pela turma de Letras da UEMA. Embora o evento fosse voltado principalmente à área de estudos linguísticos e literários, diversas discussões abordaram questões relacionadas à educação, práticas pedagógicas, formação docente e políticas educacionais. Tais temáticas dialogam diretamente com meu objeto de estudo, especialmente no que diz respeito à compreensão crítica do currículo escolar e ao papel da avaliação na construção da aprendizagem significativa. Essa participação ampliou minha visão sobre como diferentes áreas do conhecimento podem contribuir para o debate educacional, reafirmando a natureza interdisciplinar da pesquisa em educação.

Além disso, apresentei meu projeto no II Seminário Nacional de Questões e Políticas do Currículo. Este evento representou uma oportunidade ímpar de compartilhar as reflexões construídas ao longo da investigação e de dialogar com pesquisadores, professores e estudantes de diversas instituições. A apresentação permitiu não apenas socializar os objetivos, métodos e resultados parciais da pesquisa, mas também receber contribuições críticas e sugestões valiosas que fortaleceram a análise dos dados e enriqueceram o embasamento teórico.

Participar desses espaços formativos consolidou ainda mais meu compromisso com a pesquisa em educação e evidenciou como o currículo e os processos avaliativos exercem influência direta na trajetória de aprendizagem dos estudantes. Como afirma Esteban (1999, p.101), “a fragilidade das práticas avaliativas reside, muitas vezes, na falta de consciência crítica sobre sua intencionalidade e seus impactos” e foi justamente essa consciência que procurei desenvolver e reafirmar ao longo dessas vivências acadêmicas.

METODOLOGIA

O trabalho apresentado inicialmente tem como base estudos bibliográficos que se preocupam com a observação e levantamento de trabalhos científicos com autores distintos, que segundo os autores Finelli; Soares, (2022) refere-se a um encontro descritivo de teóricos que possibilitam a coleta de informações de ambos, sobre um determinado tema, que será analisado, tratado e esclarecido nas obras, e que levarão os pesquisadores a caminhos variados. Por outro lado, Cordeiro et. al. (2007) pontuou a revisão de literatura como uma busca a ser analisada para possibilitar responder a uma determinada pergunta e assim ser produzido o referencial teórico, nesse tipo de revisão a busca é mais leve, e a relação de autores tem a ver com suas subjetividades, na qual é adequada para a construção de artigos.

Inicialmente para o estudo foram coletados trabalhos bibliográficos, livros e artigos que fazem referência ao tema. Para a procura do material utilizado, teve a ajuda de sites de estudos, que contribuíram para o contato mais direto com o tema a ser investigado. Foi utilizado os seguintes descritores na pesquisa por material: avaliação, currículo, práticas pedagógicas. Com autores como: (Luckesi, 2011); (Bauer, 2020); (Alves, 2004); (Esteban, 1999); (Dos Santos *et. al*, 2020), entre outros teóricos, que contribuíram na ampliação da nossa visão de conhecimento sobre a avaliação posta no currículo.

Os critérios utilizados na escolha dos artigos, foram documentos publicados nos últimos 5 anos, com conhecimentos atualizados sobre o caso. Na escolha dos livros não teve filtração por ano, para termos uma visão mais ampla, e não descartar as grandes ideias dos autores utilizados.

A pesquisa em campo foi realizada com professores do 1º e 2º ano do ensino fundamental. As entrevistas foram aplicadas em três escolas da rede municipal, tendo como público-alvo 5 professoras(es), além da realização de rodas de conversa com os docentes. As entrevistas com os professores contribuíram para o alcance dos objetivos delineados na pesquisa, complementando, assim, nossa base teórica. A pesquisa de campo é de grande importância para compreender a realidade existente, colaborando com os dados bibliográficos obtidos, de forma que ambos se complementem na prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa de campo realizada com cinco professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública da cidade de Caxias-MA permitiu uma rica aproximação entre teoria e prática. As entrevistas semiestruturadas trouxeram à tona os desafios, os avanços e as contradições que marcam a avaliação educacional no cotidiano escolar. Todas as participantes são formadas em Pedagogia, com especialização em áreas como Alfabetização, Letramento, Psicopedagogia, Educação Especial e Avaliação. As participantes serão citadas no decorrer do texto como ENTREVISTADA 1, ENTREVISTADA 2, ENTREVISTADA 3, ENTREVISTADA 4 e ENTREVISTADA 5, para manter suas identidades preservadas. Suas trajetórias revelam um compromisso com a aprendizagem, ainda que condicionadas por contextos de trabalho adversos e por políticas educacionais que frequentemente contradizem os princípios democráticos e humanizadores que norteiam a boa avaliação.

As análises foram organizadas em cinco eixos temáticos, articulando as falas das entrevistadas com os principais autores que sustentam o referencial teórico deste estudo.

Avaliação como Diagnóstico: Reconhecimento da sua Função Formativa

Um dado importante revelado nas entrevistas foi a compreensão generalizada de que a avaliação possui papel essencial no diagnóstico das aprendizagens e na orientação do ensino. A Entrevistada 1, afirmou: "A avaliação serve para diagnosticar as necessidades de aprendizagem, bem como o processo de ensinar. Para mim, todos os itens são importantes: conteúdos, metodologias, estratégias... tudo influencia".

A fala da entrevistada deixou claro que a avaliação cumpre um papel essencial, não no sentido de selecionar, mas de possibilitar que alunos e professores reconheçam suas reais necessidades e as repensem. Como ressaltam Santos et al. (2020), a avaliação deve ser incentivada para apoiar e acolher, estando a serviço de uma educação transformadora, e não apenas diagnóstica, considerando também os aspectos sociais e afetivos dos alunos. Nesse sentido, a fala da entrevistada evidencia que a avaliação só faz sentido quando está diretamente vinculada ao processo de aprendizagem do estudante. A Entrevistada 2, reforçou essa visão ao declarar: "Faço um diagnóstico no início das atividades para entender o que os alunos já sabem. Só assim consigo planejar o que vem depois".

A fala da Entrevistada 2 é bastante significativa, pois evidencia algo que deveria ser prática comum entre os professores, mas que infelizmente nem sempre ocorre: a avaliação inicial da turma. Quando essa etapa não é realizada, o professor deixa de conhecer o nível real dos alunos e, muitas vezes, acaba tratando todos como se estivessem no mesmo estágio de aprendizagem. Vygotsky (2007) e Hoffmann (2005) ressaltam que o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes depende justamente da capacidade do professor em identificar suas particularidades individuais. Assim, se esse olhar inicial não acontece, como o docente poderá contribuir para uma educação e, consequentemente, para uma avaliação — que realmente transforme? A Entrevistada 3, com atuação em uma sala com inclusão de alunos com deficiência, destacou: "A avaliação me ajuda a saber até onde posso ir com cada aluno. No caso dos que têm mais dificuldades, ela me orienta sobre onde preciso intervir com mais cuidado".

Essas falas estão em consonância com a perspectiva de Luckesi (2011), que defende a avaliação como ação mediadora do processo de aprendizagem. Segundo o autor, a avaliação diagnóstica deve se antecipar às práticas pedagógicas, permitindo que o professor compreenda o ponto de partida de cada estudante, Por isso, a avaliação inicial assume grande importância, pois é nesse momento que o professor começa a exercer sua prática pedagógica. A partir desse diagnóstico, ele passa a conhecer as reais necessidades dos alunos e, assim, pode planejar intervenções que possibilitem melhorias constantes no processo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, as falas revelam que, embora exista esse entendimento da avaliação como ferramenta pedagógica, muitas vezes ela ainda é conduzida de forma intuitiva, sem respaldo em instrumentos mais elaborados ou planejamento sistêmico. Essa lacuna aponta para a necessidade de formações docentes que promovam o aprofundamento das estratégias avaliativas, como já alertava Esteban (1999) que a avaliação muitas vezes reside na fragilidade pela falta de consciência crítica. Alguns autores apontam que muitos professores agem dessa forma porque foram incentivados durante a própria formação a reproduzir o mesmo modelo de ensino que vivenciaram. Ou seja, acreditam que, por terem aprendido de determinada maneira, seus alunos também aprenderão assim.

Outro ponto importante a ser destacado é a ausência de uma formação continuada voltada especificamente para a temática da avaliação. Hoffmann (2005) ressalta que o caminho da avaliação tem se mostrado inadequado, justamente porque a prática docente ainda se apoia em uma postura autoritária, em que os professores apenas reproduzem o que vivenciaram. Esse modelo mantém o controle da sala de aula, mas de forma autoritária e superficial, transmitindo a falsa ideia de que o aluno está realmente aprendendo. Na realidade, o que se reforça é a obediência à autoridade, e não o desenvolvimento do conhecimento crítico e científico.

Instrumentos Avaliativos e a Devolutiva aos Estudantes: Um Caminho Incompleto

As entrevistadas relataram o uso de diferentes instrumentos avaliativos, entre os quais se destacam provas escritas, atividades orais, trabalhos em grupo, jogos pedagógicos e observações. Contudo, apesar do esforço em diversificar, a prática ainda é majoritariamente marcada pela presença da prova tradicional.

A Entrevistada 2 explicou: "Uso provas, atividades orais e escritas, trabalho em grupo e jogos. Também observo muito o comportamento e a participação dos alunos". A Entrevistada

4 enfatizou o esforço em promover devolutiva aos estudantes: “Eu devolvo as atividades com comentários. Às vezes, chamo alguns alunos para conversar individualmente. Faço questão de mostrar que o erro também ensina”.

A devolutiva, nesse sentido, assume um papel relevante. Conforme aponta Fernandes (2020), o feedback, quando praticado com regularidade e qualidade, estimula a metacognição e amplia a capacidade de autorregulação dos estudantes. Isso corrobora também com a ideia

de Vygotsky (2007), para quem a interação e a mediação são centrais no desenvolvimento cognitivo. Isso dá a ideia de trabalho em conjunto, na qual, o professor irá dá o feedback ao aluno e o aluno irá tentar melhorar nas suas partes necessárias e individuais.

Entretanto, a Entrevistada 5 expressou limitações importantes: “Nem sempre consigo dar um retorno completo. A sala é muito cheia, tem dias que eu só consigo corrigir e devolver sem conversar com cada um”.

Essa entrevistada relatou que em sua sala há 30 alunos e que a prefeitura não disponibiliza nenhum auxiliar ou cuidador para oferecer o apoio necessário. Ela destacou ainda que possui estudantes com deficiências, mas sem laudos que comprovem suas condições. Além disso, mencionou que, devido à grande demanda, muitas vezes não consegue dar o retorno adequado das avaliações. Dessa forma, a professora expôs diversas situações que dificultam o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Essa fala reflete o impacto das condições de trabalho nas possibilidades avaliativas, reiterando o alerta de Dos Santos et al. (2020), que destacam a necessidade de políticas públicas voltadas para a redução do número de alunos por sala e a valorização das rotinas pedagógicas como tempo de qualidade, O autor deixa isso evidente em suas falas, mostrando que a intervenção não deve partir apenas dos professores, mas precisa acontecer em todo o contexto educacional, tendo início nas próprias políticas públicas.

A fala da Entrevistada 5 revela um cenário em que as condições estruturais da escola limitam fortemente a função pedagógica da avaliação. A sobrecarga numérica de alunos por turma, associada à ausência de auxiliares e ao fato de haver estudantes com possíveis necessidades educacionais especiais sem diagnóstico formal, cria um ambiente em que o acompanhamento individualizado se torna praticamente inviável. Esse contexto compromete não apenas o retorno imediato das avaliações, mas também a possibilidade de que elas cumpram seu papel formativo e inclusivo. Como apontam Luckesi (2011) e Hoffmann (2014), a avaliação precisa ser entendida como um instrumento que orienta a prática pedagógica e promove o desenvolvimento de todos os estudantes.

No entanto, quando o professor é forçado a trabalhar em condições que não oferecem suporte humano e material, corre-se o risco de transformar o processo avaliativo em um ato meramente burocrático, voltado mais para preencher registros do que para promover aprendizagens significativas. Tal situação evidencia a urgência de políticas públicas que não apenas reduzam o número de alunos por sala, mas que também garantam equipes multidisciplinares, diagnóstico precoce e suporte constante, de forma que a avaliação seja efetivamente um recurso de equidade e não um mecanismo que acentua desigualdades já existentes.

As docentes entrevistadas demonstraram preocupação com a coerência entre os conteúdos curriculares ensinados e os instrumentos de avaliação utilizados. A Entrevistada 2 declarou: “Acho que tem que ter sentido. Não faz sentido aplicar uma prova sobre um conteúdo que os alunos não conseguiram explorar bem. Tento sempre alinhar o que ensino com o que avalio”. A Entrevistada 4 complementou: “Às vezes, o material enviado pela coordenação não tem nada a ver com a realidade dos meus alunos. Então eu preciso adaptar para que a avaliação faça sentido”.

Essa postura dialoga com a análise de Sacristán (2000), para quem o currículo deve ser compreendido não apenas como um conjunto de conteúdos, mas como um projeto político, cultural e social. Dessa forma, avaliar coerentemente implica, antes de tudo, respeitar o percurso formativo do estudante e o contexto onde está inserido.

Contudo, as entrevistadas também reconhecem a tensão entre a coerência pedagógica e a pressão institucional por resultados quantitativos, o que ainda imprime na prática escolar a lógica da "pedagogia do exame", criticada por Luckesi (2011).

Além da preocupação com a coerência entre conteúdos e instrumentos avaliativos, é possível destacar a importância da dimensão formativa da avaliação. Quando compreendida como parte do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deixa de ser apenas um mecanismo de classificação e passa a assumir um papel pedagógico essencial: acompanhar o percurso do estudante, identificar avanços, dificuldades e necessidades específicas. Nesse sentido, como afirma Hoffmann (2014), avaliar é um ato de investigação, no qual o professor observa e interpreta as manifestações do aluno para, a partir delas, reorganizar suas estratégias didáticas.

As falas das docentes revelam justamente essa preocupação em alinhar avaliação e ensino, buscando que o ato avaliativo seja significativo e reflita aquilo que realmente foi trabalhado em sala de aula. Essa postura contribui para que a avaliação cumpra uma função diagnóstica, favorecendo a aprendizagem ao invés de se restringir à lógica punitiva ou meramente classificatória. Entretanto, a prática ainda se vê tensionada pela pressão de resultados quantitativos, que tende a esvaziar o caráter formativo da avaliação e reduzir sua função a números e notas.

Assim, compreender a avaliação como parte integrante do currículo implica reconhecer que ela precisa estar a serviço da aprendizagem e não apenas do controle institucional. Esse olhar formativo é o que possibilita transformar a avaliação em um recurso pedagógico que valoriza o desenvolvimento do estudante em seu contexto real, promovendo uma educação mais justa e significativa.

Todas as participantes apontaram entraves significativos à construção de uma avaliação mais justa, significativa e humanizadora. As dificuldades mais citadas foram: turmas numerosas, falta de apoio pedagógico, infraestrutura deficiente e ausência de participação da família. A Entrevistada 1 expressou: "As condições de trabalho dificultam muito. É difícil aplicar uma avaliação formativa com 30 alunos, sem apoio da gestão, com alunos que não têm acompanhamento em casa". A Entrevistada 3, que atua em sala com inclusão, relatou: "Nem sempre há um profissional de apoio para os alunos com deficiência. Eu faço o que posso, mas sozinha é difícil atender todos".

Esses depoimentos refletem o impacto das desigualdades sociais e institucionais na avaliação escolar. Como destaca Hoffmann (2005), a avaliação precisa ser compreendida dentro de um projeto pedagógico mais amplo, que valorize o sujeito em sua totalidade e promova a superação das barreiras de aprendizagem.

Tais limitações estruturais também contribuem para a reprodução de práticas autoritárias e classificatórias, já que a ausência de suporte e formação gera uma espécie de "reação de defesa" do professor, que retorna ao modelo tradicional por insegurança, sobrecarga ou isolamento.

Apesar do discurso presente nos documentos oficiais, como a LDB, a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que defendem uma avaliação contínua, diagnóstica e formativa, a realidade vivenciada pelas professoras entrevistadas revela uma contradição significativa entre teoria e prática. As condições estruturais precárias, aliadas à pressão por resultados imediatos, dificultam a concretização de uma avaliação humanizadora e comprometida com a aprendizagem integral do aluno.

Essa distância entre o que é preconizado nas políticas educacionais e o que efetivamente acontece no cotidiano escolar gera um sentimento de frustração e até de impotência no professor. Embora os referenciais teóricos enfatizem que avaliar é acompanhar o processo e não apenas mensurar resultados (Hoffmann, 2005; Luckesi, 2011), as docentes relatam que a falta de tempo, de apoio e de condições materiais as leva, muitas vezes, a recorrer a práticas tradicionais de prova e nota como forma de sobrevivência pedagógica.

Tal contradição revela que a avaliação não pode ser pensada de maneira isolada, mas deve ser compreendida no interior das políticas públicas e do contexto escolar. De nada adianta propor, em nível legal, princípios de avaliação inclusiva e formativa, se não houver investimentos concretos em infraestrutura, redução do número de alunos por sala, formação

continuada e valorização docente. Nesse sentido, superar essa distância entre teoria e prática é um desafio central para que a avaliação cumpra, de fato, seu papel pedagógico e emancipador. Outro desafio evidente na construção de uma avaliação mais justa e formativa refere-

se ao impacto emocional da sobrecarga estrutural no cotidiano docente. As professoras, ao relatarem turmas numerosas, ausência de apoio especializado e cobranças por resultados, evidenciam não apenas dificuldades pedagógicas, mas também um desgaste psicológico que interfere diretamente na prática avaliativa. A sobrecarga de tarefas, a pressão institucional e a sensação de isolamento fazem com que muitos docentes desenvolvam um sentimento de exaustão, que pode levar ao desânimo e à reprodução de métodos avaliativos mais tradicionais, menos por convicção pedagógica e mais por necessidade de sobrevivência diante da realidade escolar.

A profissão docente não pode ser compreendida sem considerar as dimensões afetivas e subjetivas que a constituem. Assim, quando o professor se encontra sobrecarregado, fragilizado emocionalmente e sem suporte adequado, sua capacidade de investir em práticas avaliativas inovadoras e humanizadoras é reduzida. Esse cenário reforça a importância de políticas públicas que valorizem não apenas a formação técnica, mas também o cuidado com a saúde mental e as condições de trabalho dos educadores.

Portanto, discutir avaliação escolar também exige reconhecer que o bem-estar docente é um fator determinante para que práticas avaliativas coerentes e formativas sejam possíveis. Sem professores valorizados, apoiados e emocionalmente fortalecidos, dificilmente haverá avanços na superação de uma lógica avaliativa centrada apenas em resultados quantitativos.

Práticas Alternativas: Sinais de Resistência e Possibilidades

Apesar das dificuldades, algumas entrevistadas relataram práticas inovadoras ou alternativas de avaliação. A Entrevistada 2 afirmou que costuma fazer autoavaliação com os alunos: “Pergunto o que aprenderam, o que acharam da aula, se conseguiram acompanhar.

Isso me ajuda a repensar o que estou fazendo”. A Entrevistada 5 mencionou atividades de Co avaliação: “De vez em quando, peço para os alunos corrigirem as atividades uns dos outros. Eles gostam disso e discutem bastante”. Já a Entrevistada 3, que trabalha com crianças em processo de alfabetização, relatou: “Faço avaliações por meio de rodas de conversa, desenhos, leitura compartilhada... O mais importante é que eles se sintam parte do processo”.

Essas experiências se aproximam das concepções defendidas por Muñoz e Herrera-Araya (2021), que propõem uma avaliação colaborativa e crítica, baseada na escuta ativa, no diálogo e na participação dos estudantes no processo avaliativo. Trata-se de uma concepção que ultrapassa a dimensão técnica da avaliação, colocando-a como parte integrante da formação para a cidadania.

Mesmo pontuais, essas práticas representam formas de resistência a um modelo historicamente excludente, demonstrando que é possível construir uma avaliação mais sensível e comprometida com a aprendizagem, desde que o docente conte com o mínimo de condições materiais e pedagógicas para tanto.

Além de revelarem criatividade docente diante de contextos adversos, as práticas relatadas evidenciam um movimento de valorização do protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. A autoavaliação, por exemplo, favorece o desenvolvimento da metacognição, isto é, a capacidade do aluno refletir sobre o que aprendeu, como aprendeu e quais dificuldades ainda enfrenta. Essa prática fortalece a autonomia e contribui para que os estudantes compreendam a avaliação não como um momento de punição, mas como uma oportunidade de autorreflexão e crescimento.

A Co avaliação, por sua vez, promove a cooperação e o respeito às produções dos colegas, possibilitando que a sala de aula se torne um espaço de diálogo e de construção coletiva do conhecimento. Essa experiência rompe com a lógica individualista da avaliação tradicional

e se aproxima de uma pedagogia voltada à formação crítica e cidadã. Já o uso de rodas de conversa, desenhos e leituras compartilhadas amplia os instrumentos avaliativos, permitindo que diferentes linguagens sejam consideradas no processo e reconhecendo as singularidades de cada estudante, especialmente no contexto da alfabetização.

Essas práticas demonstram que a avaliação pode ser compreendida como um ato pedagógico inclusivo e formativo, desde que seja planejada para ouvir os alunos, valorizar suas vozes e reconhecer seus percursos. Embora ainda apareçam de maneira pontual, tais experiências apontam caminhos possíveis para a construção de uma cultura avaliativa mais democrática, dialógica e comprometida com o direito de aprender.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa permitiu refletir sobre as implicações do currículo e da avaliação escolar no processo de aprendizagem, evidenciando os desafios e as potencialidades existentes na prática pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental especialmente no primeiro e segundo ano. A partir do diálogo entre os aportes teóricos e os dados empíricos obtidos por meio das entrevistas com docentes da rede pública municipal de Caxias-MA, foi possível constatar que a avaliação, embora amplamente reconhecida como ferramenta essencial para a aprendizagem, ainda encontra dificuldades para se consolidar como prática formativa, democrática e humanizadora.

As professoras participantes demonstraram conhecimento sobre a importância da avaliação como instrumento de diagnóstico, acompanhamento e promoção da aprendizagem. No entanto, suas falas também revelaram as limitações que enfrentam cotidianamente: turmas numerosas, falta de apoio especializado, escassez de tempo e recursos, ausência de formação continuada sobre o assunto e pouca articulação com as famílias. Tais condições estruturais impõem obstáculos concretos à implementação de práticas avaliativas coerentes com as intencionalidades pedagógicas mais progressistas.

Apesar disso, identificaram-se experiências alternativas que apontam para possibilidades reais de transformação: uso de autoavaliação, Co avaliação, rodas de conversa, devolutivas significativas e práticas sensíveis às necessidades dos estudantes. Essas iniciativas, embora ainda minoritárias, revelam a existência de uma resistência ativa por parte das docentes, que tentam ressignificar a avaliação, mesmo em contextos adversos.

As análises permitiram perceber que a avaliação escolar, quando desvinculada de sua função pedagógica e orientada exclusivamente por critérios classificatórios e quantitativos, reforça desigualdades, exclui e rotula. Por outro lado, quando compreendida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e articulada com o currículo de maneira intencional, crítica e sensível, torna-se ferramenta potente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Autores como Luckesi (2011), Hoffmann (2005), Sacristán (2000), Esteban (1999) e Fernandes (2020) forneceram bases fundamentais para entender que a superação da pedagogia do exame e a construção de uma avaliação emancipadora dependem tanto do engajamento docente quanto de políticas públicas comprometidas com a equidade, a valorização do magistério e a escuta ativa da comunidade escolar.

Dessa forma, conclui-se que refletir sobre o currículo e a avaliação não é apenas um exercício acadêmico, mas uma necessidade urgente para a consolidação de práticas pedagógicas transformadoras. A avaliação precisa ser (re)significada em seu sentido mais amplo: como ato ético, político e pedagógico a serviço da aprendizagem e da dignidade dos sujeito.

AGRADECIMENTOS

O presente estudo evidenciou a importância de se discutir a avaliação e como ela está posta no currículo e na formação dos pedagogos da UEMA/Campus Caxias, destacando sua contribuição para a articulação entre teoria e prática, a construção da identidade docente e a reflexão crítica sobre a atuação profissional. Os resultados demonstraram que a avaliação escolar, quando desvinculada de sua função pedagógica e orientada exclusivamente por critérios classificatórios e quantitativos, reforça desigualdades, exclui e rotula.

Como limitação, destaca-se o número reduzido de participantes, sugerindo-se a realização de estudos mais amplos que possibilitem aprofundar a compreensão do processo formativo dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da instituição. Por fim, agradece-se Ao PPGE-PIBIC/UEMA, as acadêmicas entrevistadas, aos colaboradores da pesquisa e à orientadora, Prof.ª Dra. Shirlane Maria Batista da Silva Miranda, pelo apoio e pelas contribuições para a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria P. C. **Currículo e avaliação**: uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora, 2004.

ARROYO, Miguel**. Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAUER, Adriana. Novas relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. Educação em **Revista|Belo** Horizonte|v.36|e223884|2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698223884. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5692**, de 5 de agosto de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de1971-lei-5692-71. Acesso em: 11 jul. 2020.

CORDEIRO, Alexander; OLIVEIRA, Glória; RENTERÍA, Juan. REVISÃO SISTEMÁTICA: UMA REVISÃO NARRATIVA. **Rev. Col. Bras**. Cir. Vol. 34 - Nº 6, 428- 431, Nov. / Dez. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012. Acesso em: 03/04/2024.

DOS SANTOS, Caroline Delfino et al. Avaliação da aprendizagem. **Revista Prisma**, v. 1, n. 1, p. 24-40, 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no cotidiano escolar.** In: Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FERNANDES, D. Avaliação pedagógica, currículo e pedagogia: contributos para uma discussão necessária. **Revista de Estudos Curriculares**, nº 11, vol. 2, 2020.

HOFFMAM, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. 192 p.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch, **Avaliação: mito e desafio** - uma perspectiva construtivista. 35 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005 (104 p).

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 23-

35, Jul/Dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebardtyler.pdf>. Acesso em 14 fev. 2014.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e Proposições. 22. ed. SÃO PAULO: Cortez, 2011, 272. p.

RIOS-MUNOZ, Daniel; HERRERA-ARAYA, David. **Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática y transformadora de estudiantes.** Educare, Heredia, v. 25, n. 3, p.732-746, dez. 2021. Disponível em: <http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582021000300732&lng=en&nrm=iso>. acesso em 19 fev. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.