



Revista  
**Educar Mais**

## Processos formativos para a avaliação da aprendizagem por professores de pedagogia atuantes em Porto Velho/RO

*Teacher education processes on learning evaluation by pedagogy teachers working in Porto Velho/RO*

*Procesos de formación de maestros para la evaluación del aprendizaje por profesores de pedagogía que actúan en Porto Velho/RO*

Claudenice Ambrósio Lima de Brito<sup>1</sup>

• Rafael Fonseca de Castro<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que investigou a formação e a atuação de professores de cursos de Pedagogia ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) de Porto Velho/RO em relação à avaliação da aprendizagem. Tratou-se de uma pesquisa exploratória, de abordagem dialética e que adotou a unidade de análise "Relação entre a formação e a prática avaliativa do professor de Pedagogia em Porto Velho/RO". Neste manuscrito, destaca-se o Eixo Analítico 1, "Contexto da formação para avaliação da aprendizagem por professores de Pedagogia de Porto Velho". Os dados foram coletados via questionário misto online, tendo seu link enviado a todos os docentes dos cursos de Pedagogia de três IES participantes, duas privadas e uma pública. 23 responderam ao questionário, disponível de outubro a novembro de 2022. Entre os achados relacionados aos processos formativos dos participantes, destaca-se que: 57% afirmaram ter recebido formação teórico-prática inicial adequada para a prática avaliativa, enquanto 26% responderam não terem recebido essa formação e 17% alegaram tê-la recebido parcialmente. Quanto à formação continuada, 30% possuem pós-graduação Lato sensu, 26% Stricto sensu em nível de mestrado e 44% doutorado. Nossa pesquisa buscou aprofundar o debate acerca da avaliação da aprendizagem, tendo em vista as poucas investigações sobre avaliação no Ensino Superior na Região Norte e em Rondônia.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem; Docência no ensino superior; Pedagogia; Formação inicial e continuada de professores.

### ABSTRACT

*This paper presents results of a research that investigated the teacher education and the Pedagogy teacher's performance on Pedagogy courses offered by Higher Education Institutions (HEI) in Porto Velho/RO in relation to learning evaluation. It was an exploratory research with a dialectical approach, which adopted the analysis unit "Relation between teacher education and the Pedagogy teacher's practice in Porto Velho/RO". In this manuscript, Analytical Axis 1 stands out, "Context of training for the evaluation of learning by Pedagogy teachers in Porto Velho". Data were collected via a mixed online questionnaire and its link was sent to all Pedagogy teachers, working at three HEI participants, two private and one public. 23 teachers answered the questionnaire, available from October to November 2022. Among the findings related to the teacher education processes, it is worth noting that: 57% said they had received initial theoretical-practical adequate formation for learning evaluation, while 26% responded that they had not received this formation and 17% claimed to have received it partially. As for continuing education, 30% have a Lato sensu postgraduate degree, 26% Master's level and*

<sup>1</sup> Licenciada em Matemática, Especialista e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR), Porto Velho/RO – Brasil. E-mail: clau.bncc@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciado em Pedagogia, Especialista, Mestre e Doutor em Educação, Professor do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho/RO – Brasil. E-mail: castro@unir.br

44% a PhD. Our research sought to deepen the debate about the learning evaluation, in view of the few investigations about learning evaluation in Higher Education carried out in the Northern Brazilian and in State of Rondônia.

**Keywords:** Learning evaluation; Teaching in higher education; Pedagogy; Initial and continuing teachers' education.

## RESUMEN

*Este artículo presenta resultados de una pesquisa que investigó la formación y la práctica de profesores de cursos de Pedagogía ofrecidos por Instituciones de Educación Superior (IES) en Porto Velho/RO en relación a la evaluación del aprendizaje. Se trató de una investigación exploratoria con enfoque dialéctico, que adoptó la unidad de análisis "Relación entre la formación y la práctica de evaluación del profesor de Pedagogía en Porto Velho/RO". En este manuscrito se destaca el Eje Analítico 1, "Contexto de formación para la evaluación del aprendizaje de profesores de Pedagogía en Porto Velho". Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario mixto online, siendo el link enviado a todos los profesores de Pedagogía de las tres IES participantes, dos privadas y una pública. 23 respondieron el cuestionario, disponible de octubre a noviembre de 2022. Entre los hallazgos relacionados con los procesos de formación de los participantes, se destaca que: el 57% afirmó haber recibido una formación teórico-práctica inicial adecuada para la práctica de la evaluación, mientras que 26% respondió que no había recibido esta capacitación y 17% afirmó haberla recibido parcialmente. En cuanto a la educación continua, el 30% cuenta con posgrado Lato sensu, 26% posgrado a nivel de Maestría y el 44% a nivel de Doctorado. Nuestra investigación buscó profundizar el debate sobre la evaluación del aprendizaje, frente a las pocas investigaciones sobre evaluación en la Educación Superior en la Región Norte y en departamento de Rondônia.*

**Palabras clave:** Evaluación del Aprendizaje; Docencia en Educación Superior; Pedagogía; Formación inicial y continua del profesorado.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação no Brasil tem passado por constantes transformações, impulsionadas pelos diferentes cenários políticos, pelas revoluções tecnológicas e pela constante busca por melhorar a qualidade do sistema educacional. Um dos temas mais sensíveis nesse contexto é a prática avaliativa como parte dos processos de ensino – de acordo com o que vem sendo defendido por referências no assunto como Luckesi (2003; 2011), Hoffmann (2019) e Vasconcelos (2014).

Políticas públicas e debates são incentivados, principalmente, devido ao fato de a Educação ter assumido o papel de formar indivíduos para atuar no mercado de trabalho. Esse cenário começou a se intensificar no Brasil a partir de 1930, quando ocorreu um significativo aumento populacional, com pessoas deixando o campo e migrando para os centros urbanos em busca de "oportunidades" oriundas a um grande processo de industrialização. Nesse momento histórico brasileiro, a avaliação da aprendizagem estava voltada à medição do desempenho escolar por meio de números, utilizando instrumentos que buscavam quantificar o rendimento dos estudantes. No entanto, ao abordar a avaliação, é necessário considerar os processos de aprendizagem e a relação entre instrução e desenvolvimento cognitivo dos estudantes – como já defendia Vigotski (2021) há quase um século.

O ato de ensinar envolve uma série de atividades que vão além do cumprimento do currículo proposto, incluindo o planejamento das aulas que devem estar alinhadas às exigências legais e culminar na avaliação. Contudo, a avaliação é um processo complexo e, em muitos casos, o que se observa nas escolas e nas universidades são exames sendo aplicados em vez de avaliações, conforme apontado por Luckesi (2003) há mais de três décadas. Para compreendermos melhor que a avaliação deve ser

efetivamente avaliação, o sistema educacional precisa formar professores capazes de materializar atividades de ensino alinhadas a processos genuinamente avaliativos. Esses professores devem estar dispostos a avaliar e não apenas a aplicar exames desconectados do ato pedagógico.

Catani e Gallego (2009, p. 9) afirmam que a avaliação deve ser compreendida a partir de duas perspectivas: a primeira diz respeito à “avaliação como um conjunto de significações individuais dos processos de classificação e exames aos quais os sujeitos são submetidos ao longo da vida”; e a segunda “deve ser compreendida no âmbito das experiências cotidianas, relacionadas ou não à escola, e ao conjunto de significações sociais dos processos que buscam classificar, hierarquizar, verificar, calcular perdas e ganhos, aquisições e desempenhos”.

Com base nesse contexto, na pesquisa a qual este manuscrito se refere, foi definido o objetivo de “Analisar as percepções de professores que atuam nos cursos de Pedagogia ofertados na cidade de Porto Velho/RO quanto às abordagens avaliativas adotadas em suas práticas pedagógicas – anteriores e durante a pandemia – em relação com seus próprios processos formativos”. Para isso, utilizamos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), fundamentalmente, o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)<sup>3</sup> de Lev Semenovitch Vigotski<sup>4</sup> (1896-1934), que defendia uma avaliação prospectiva dos processos de desenvolvimento, focando no que o estudante é capaz de aprender com o auxílio de alguém mais experiente, e não apenas no que ele já domina (Vygotsky, 1982; Vigotski, 2021).

Essa pesquisa se justifica pela importância de considerar a avaliação como ferramenta essencial ao processo de ensino já durante a formação inicial dos professores. Além disso, surge da nossa inquietação em obter resultados científicos que contribuam para a discussão sobre avaliação no contexto da formação dos professores – que estarão, no futuro, nas nossas escolas, ensinando e avaliando (e não simplesmente aplicando exames).

A escolha por focar nos cursos de Pedagogia como *lócus* de investigação decorre da nossa experiência no desenvolvimento de ações de formação continuada para professores da Rede Municipal de Porto Velho e do Governo do Estado de Rondônia, nas quais ocorrem debates sobre a prática avaliativa. Durante essas experiências, é possível observar lacunas formativas nesses profissionais em relação aos fundamentos teórico-práticos inerentes à avaliação dos estudantes.

Assim, a investigação desse objeto de estudo é motivada pela percepção da dificuldade que muitos professores enfrentam em definir sua forma de avaliar, devido aos processos político-educacionais que moldam a estrutura do ensino na Educação Básica, priorizando a avaliação de desempenho – que se assemelha mais a exames do que a uma avaliação da aprendizagem propriamente dita. Diante do exposto, torna-se essencial que os docentes do Ensino Superior adotem abordagens avaliativas

---

<sup>3</sup> Prestes (2010), em sua tese, esclarece os equívocos contidos na escolha dos termos proximal, potencial e imediato na tradução deste conceito para a língua portuguesa do Brasil. Esta autora defende que a tradução que mais se aproxima do termo russo é zona de desenvolvimento iminente, cuja característica essencial é a das “possibilidades de desenvolvimento”. Neste texto, optamos pela adoção do termo Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).

<sup>4</sup> Lev Semionovitch Vigotski tem a grafia de seu nome escrita diferentemente na academia. Neste texto, optamos pela forma adotada por Prestes (2010): Vigotski (mantendo as grafias originais das obras citadas).

nos cursos de Pedagogia que não estejam focadas apenas em resultados quantitativos, mas que sejam direcionadas para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

O artigo segue a seguinte estrutura: primeiro, abordamos questões relacionadas à formação inicial e à formação continuada de professores, levantando problematizações acerca do tema. Em seguida, descrevemos e justificamos o percurso investigativo, abordagem, instrumentos, sujeitos participantes e *lócus* da pesquisa. Posteriormente, discutimos os principais resultados obtidos, analisando e interpretando os achados dos estudos que empreendemos. Por fim, concluímos o artigo com nossas considerações finais, apresentando reflexões e possíveis implicações dos resultados encontrados.

## **2. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: POR UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

A formação de profissionais em nível de Ensino Superior no Brasil é recente se comparada ao que acontece em outros países. Lima (2009, p. 19) explica que, ao longo da história, “o ensino superior no Brasil nem sempre esteve voltado para a plena inserção de todos os segmentos sociais”. Pelo contrário, durante grande parte de sua trajetória, ele esteve acessível apenas às classes sociais que compunham a chamada elite nacional. No entanto, como salienta Dias Sobrinho (2003), a Educação Superior assume um papel de destaque e importância na primeira metade do século XX, especialmente, nas reformas do estado brasileiro e nas diversas configurações econômicas, culturais e sociais que marcaram o processo histórico da Educação no país. Dias Sobrinho (2003) ainda destaca a responsabilidade das Instituições de Educação Superior (IES) na formação dos profissionais que irão ingressar no mercado de trabalho, entre os diversos campos de atuação na sociedade.

A formação inicial de professores no Brasil é viabilizada pelo curso de Pedagogia e por outras licenciaturas. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), a Pedagogia é “[...] um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Esses autores ainda ressaltam que a Pedagogia se concentra no ato educativo ao formar o professor e demonstra interesse tanto na prática pedagógica quanto nas aprendizagens dos estudantes. Dessa forma, cabe à Pedagogia garantir a formação do futuro professor para a prática docente, incluindo os aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem dos estudantes que estarão sob sua responsabilidade.

Duarte (2010) aborda a importância da formação inicial de professores e resalta a necessidade de uma formação crítica que permita aos futuros professores compreenderem as diversas teorias pedagógicas e suas instruções à prática educativa. O autor destaca que essa formação não deve se limitar ao conhecimento sobre técnicas e métodos, mas buscar o desenvolvimento intelectual de docentes e discentes, efetivando uma Educação de boa qualidade e comprometida com a sociedade.

Para Duarte (2010), a formação do professor deve prepará-lo não apenas para o ensino, mas, também, para a transformação social e cultural da realidade educacional. Em diversos contextos educacionais, a formação de professores pode traduzir-se em interpretações pedagógicas e culturais diversas, o que dá origem ao caráter dialético dos processos educativos implementados na prática docente. Diante desse cenário, enfatizamos a importância de encontrar uma base epistemológica sólida na ciência que sustenta a formação de professores – e, também, consequentemente, na prática avaliativa por eles realizada.

À luz da THC, que aborda conceitos teóricos fundamentados da atividade humana, a formação de professores deve promover não somente a instrumentalização técnica, mas o desenvolvimento do psiquismo desses profissionais e, conseqüentemente, dos estudantes sob a sua responsabilidade. Segundo Vygotski (2010), os seres humanos se constituem por meio das relações com o ambiente e com os outros. Desde essa concepção, os processos formativos dos docentes ocorrem coletivamente e no contexto cultural onde se encontram, em determinado momento histórico.

Comungamos com Vygotsky (1982) quando este importante pesquisador sinalizava que, no processo de avaliar o estado de desenvolvimento de um indivíduo, seja como psicólogo ou professor, é essencial levarmos em conta não apenas suas funções já maduras, mas também aquelas que estão em processo de amadurecimento. Isso inclui não apenas o nível atual de conhecimento – o que o estudante já sabe –, mas a ZDI da pessoa em relação a esses conhecimentos – aquela zona metafórica onde se encontram os processos que se encontram em amadurecimento, aquilo que o estudante ainda realiza somente com ajuda, mas que poderá realizar de forma autônoma e adequadamente a partir da instrução de alguém mais experiente (Vygotski, 2021). Para tal, é necessária formação teórico-prática no sentido de cada educador dispor de conhecimentos sobre aprendizagem e sobre desenvolvimento humano, a fim de melhor planejar suas ações educativas e avaliar processos ao invés de aplicar exames em sala de aula.

Segundo essa perspectiva, é fundamental defender que os cursos de formação inicial priorizem o embasamento teórico-prático pelo professor em relação à prática educativas – incluindo, as avaliativas –, garantindo que os futuros educadores adquiram os conhecimentos necessários para aplicá-las de maneira adequada e eficiente. Dentre as premissas teórico-epistemológicas para a formação inicial, é relevante enfatizar aquelas relacionadas à Pedagogia e que também devem ser desenvolvidas nas demais licenciaturas, incluindo os aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem.

O INEP (2020) aponta que as matrículas em cursos de licenciatura presencial representavam 40,7% em 2020, enquanto, na modalidade a distância, já ultrapassava 59,3% do total de matrículas. Com relação aos cursos de graduação presenciais em Pedagogia, no Brasil, em 2020, havia 1.137 instituições, das quais 14,16% da rede pública e 85,8% da rede privada. Dos 1.853 cursos ofertados em Pedagogia presencial no Brasil, até esse período, 143 se encontravam na região Norte, com 7,7% e 11,1% no estado de Rondônia – em um total de 16 cursos.

O panorama acima destacado indica um fenômeno relevante no contexto da formação de professores: o aumento significativo de ingressantes no curso de Pedagogia via modalidade à distância. Essa tendência suscita questionamentos sobre a qualidade da formação desses profissionais, especialmente, considerando o crescente número de professores graduados por faculdades privadas na modalidade de Educação a Distância (EaD) no Brasil. Essa temática se mostra promissora e instigante para estudos futuros<sup>5</sup>, uma vez que a qualidade da formação dos docentes é fator determinante para o desenvolvimento da Educação no país.

Contudo, a formação do profissional educador é um *continuum* e não se encerra na conclusão da licenciatura. O professor dará continuidade a seu processo formativo participando de ações de formação continuada. Conforme Libâneo (2006), a formação continuada contribui para o professor

---

<sup>5</sup> Sobre essa temática, indicamos a leitura de Costa (2021) acerca da relação entre Educação e mercado financeiro, no qual o autor problematiza acerca dos grandes grupos Anhanguera, Estácio e Kroton.

melhor compreender e aprimorar sua prática docente, bem como para este profissional consolidar o domínio dos conteúdos ministrados. Este autor destaca a importância de uma formação que englobe tanto aspectos teóricos quanto práticos, mediante processos formativos que levem os professores a serem eficientes em suas práticas de ensino, com vistas a aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes.

Vasconcelos (2011) defende que a formação de professores é essencial para assegurar a qualidade da Educação Escolar, constituindo-se um desafio e um dever de toda sociedade civil organizada. Segundo este educador, a excelência do trabalho dos professores está intrinsecamente ligada à sua formação teórico-prática, influenciando diretamente a autoimagem desses profissionais, especialmente, quando percebem que seu processo de formação, frequentemente, também passa a ser avaliado – como uma “medida” de seu conhecimento.

A formação continuada é ferramenta essencial para que os profissionais possam aprimorar e atualizar suas práticas pedagógicas e seus conhecimentos nas respectivas áreas de atuação – como destacam Silva e Castro (2021) a partir de estudos que vêm sendo desenvolvidos na Amazônia Ocidental, principalmente, no estado de Rondônia. No entanto, é importante ressaltar que formações continuadas voltadas para a avaliação, especialmente no contexto do Ensino Superior, são escassas. Isso pode implicar em lacuna(a) no que se refere à avaliação praticada pelos professores nesse nível educacional.

Nos níveis de mestrado e doutorado, a formação continuada exerce um papel primordial no que se refere ao aprofundamento de bases teórico-práticas pelos professores. Esses programas possibilitam aos educadores conduzirem pesquisas, desenvolverem conhecimentos no âmbito das Ciências da Educação e realizarem análises críticas concomitantemente à produção de conhecimento na sua área de atuação. Mediante essas oportunidades de desenvolvimento acadêmico, os docentes têm a chance de aprimorar suas habilidades pedagógicas, pensar sobre essas práticas educativas e expandir sua visão sobre o campo da Educação.

Esses profissionais, teoricamente, tornam-se mais preparados para enfrentar os desafios do ambiente educacional contemporâneo, enriquecendo suas abordagens pedagógicas e beneficiando diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Portanto, a formação continuada, nos níveis avançados de estudo, a nosso ver, é um investimento valioso no aprimoramento profissional dos docentes e no avanço a uma Educação de cada vez melhor qualidade, da Educação Básica ao Ensino Superior.

Para Saviani (2008, p. 82), “a pesquisa em educação é essencial para o aprimoramento da prática educacional, abordando as principais correntes teóricas e metodológicas em pesquisa educacional”. O diálogo contínuo entre teoria e prática, enriquecido pelas descobertas da pesquisa, contribui para o aprimoramento da atuação docente e para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficientes e relevantes para o contexto educacional.

Acreditamos na importância de o professor estar sensibilizado em reconhecer que existe um processo de transformação que não apenas modifica suas representações, mas que também atribui novos significados à interpretação do fenômeno educacional. Essa perspectiva fornecerá uma reorientação em suas ações futuras. Toda formação, segundo a perspectiva a qual somos partidários, também deve abordar aspectos teóricos e práticos relacionados à avaliação da aprendizagem dos estudantes,

buscando formar os professores a aplicarem abordagens e práticas avaliativas efetivas, conectadas às realidades dos estudantes e teoricamente embasadas.

Ao adotarmos uma abordagem crítico-investigativa, buscamos ampliar a compreensão sobre as práticas pedagógicas e avaliativas adotadas no âmbito da formação de professores, enxergando-as como parte de um contexto complexo e de implicações multifatoriais. Para tal, adotando uma perspectiva histórico-cultural, desejamos compreender como as influências sociais que subjazem a formação inicial e a formação continuada dos professores e como esses fatores impactam suas abordagens de ensino e de avaliação.

Por meio dessa perspectiva teórico-prática, sublinhamos a importância de identificar as lacunas formativas existentes nos cursos de Pedagogia e em outras licenciaturas, especialmente, no que se refere à avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, defendemos que as IES devem investir em uma formação inicial, fornecendo aos futuros professores bases teórico-práticas que os capacitem a desenvolver práticas avaliativas eficazes e atender às necessidades educacionais dos estudantes. A qualidade dessa formação é essencial para garantir uma educação de excelência e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes ao longo de suas trajetórias educacionais. Nesse percurso, também é essencial que as formações continuadas promovidas pelas secretarias de Educação (municipais e estaduais) incluam a avaliação entre os campos formativos, direcionados a todas as etapas da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

### 3. PERCURSO INVESTIGATIVO

Para conduzir nossa pesquisa<sup>6</sup>, adotamos o método dialético, seguindo as recomendações teórico-metodológicas de Asbahr (2011) e de Castro (no prelo). Essa escolha metodológica se baseia na herança dos estudos desses investigadores, a partir dos princípios filosóficos do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (2010), mas com a prerrogativa vygotskiana da necessidade de uma Nova Psicologia que desenvolva suas próprias categorias de análise (Vygotsky, 2004).

A opção pelo método dialético nos permite abordar a realidade pesquisada considerando suas múltiplas determinações e a complexidade dos processos educacionais. Com base na THC, buscamos explicar as relações entre formação e prática avaliativa dos professores de Pedagogia em Porto Velho/RO, identificando aspectos individuais e sociais envolvidos no contexto da formação e sua influência na prática docente dos participantes. Intencionamos compreender os processos de formação inicial dos professores e sua relação com a formação continuada, bem como identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes em relação à avaliação da aprendizagem.

Segundo Asbahr (2011), o que costuma se denominar categorias na perspectiva da lógica formal de pensamento corresponde ao que Marx e Engels (2010) chamavam de abstrações. Para esses autores, ao mesmo tempo, a unidade mais essencial de um fenômeno é denominada unidades de análise. Assim, definimos como unidade de análise "*A relação entre a formação e a prática avaliativa do professor de Pedagogia em Porto Velho/RO*" para a nossa pesquisa. Essa unidade nos permitiu

---

<sup>6</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (CEP/UNIR), sob parecer número 5.113.520 em 18 de novembro de 2021 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 50484421.90000.5300.

compreender os processos formativos dos profissionais investigados na condução da avaliação da aprendizagem em suas atividades docentes.

Buscamos uma análise aprofundada e contextualizada dos fatores que influenciam a formação e a prática avaliativa dos professores, destacando aspectos essenciais para o desenvolvimento do ensino e para a avaliação da aprendizagem dos estudantes sob sua responsabilidade. Para tal, criamos o eixo de análise “*Contexto da formação para avaliação da aprendizagem por professores de Pedagogia de Porto Velho/RO*”, desenvolvido com base nas abstrações auxiliares “*Formação inicial*” e “*Formação continuada*”.

Para a obtenção dos dados empíricos e o alcance do objetivo estabelecido para a pesquisa em tela, elaboramos um questionário misto (Bauer; Gaskell, 2017; Gil, 2017) composto por 18 questões, sendo onze perguntas abertas, seis fechadas e uma de múltipla escolha. A aplicação ocorreu online, por meio da ferramenta *Google Forms*, no período de 17 de outubro a 05 de novembro de 2022. A estrutura do questionário foi dividida em cinco blocos: Bloco A, perfil dos participantes; Bloco B, Formação; Bloco C, Atuação no ensino superior; Bloco D, Avaliação e; Bloco E, Curso pandêmico.

O link para o questionário foi enviado a todos os coordenadores dos cursos de Pedagogia de três IES<sup>7</sup> de Porto Velho/RO. Os coordenadores, por sua vez, deveriam encaminhar o questionário aos professores que atuavam nas turmas de Pedagogia, na modalidade presencial, e que manifestaram interesse e disponibilidade para colaborar com a pesquisa. Ao final, obtivemos a participação de 23 professores<sup>8</sup>, representando 46% da meta de 50 professores inicialmente pretendida. O Quadro 1 mostra as principais características dos professores que aceitam contribuir com a pesquisa:

**Quadro 1** - Características dos professores participantes da pesquisa

ID	Gênero	IES	Formação Inicial (Habilitação)	Pós-Graduação	Tempo de atuação como docente	Tempo de atuação na IES	Tempo de atuação no curso de Pedagogia
P01	M	IES1	Pedagogia	Especialização	5 a 10 anos	5 a 10 anos	5 a 10 anos
P02	F	IES1	Pedagogia	Especialização	1 a 5 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos
P03	F	IES1	Pedagogia	Especialização	5 a 10 anos	5 a 10 anos	5 a 10 anos
P04	F	IES3	Pedagogia	Doutorado	+ de 20 anos	10 a 15 anos	10 a 15 anos
P05	M	IES3	Letras	Doutorado	+ de 20 anos	+ de 20 anos	15 a 20 anos
P06	F	IES3	Letras e Jornalismo	Doutorado	+ de 20 anos	15 a 20 anos	15 a 20 anos
P07	M	IES3	História e Pedagogia	Doutorado	10 a 15 anos	5 a 10 anos	1 a 5 anos
P08	M	IES3	Pedagogia e Matemática	Doutorado	10 a 15 anos	5 a 10 anos	5 a 10 anos
P09	F	IES2	Pedagogia	Mestrado	1 a 5 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos

<sup>7</sup> Por critérios de anonimato, as três diferentes IES onde atuavam os professores na época de pesquisa foram identificados por siglas, sendo: IES1 - Faculdade Privada; IES2 - Universidade Privada; e IES3 - Universidade Federal.

<sup>8</sup> Nomes e informações pessoais dos participantes não serão revelados, por critérios de confidencialidade. Os professores que participaram da pesquisa estão identificados no texto por P01 (o primeiro a responder o questionário) até P23 (o último a responder).

P10	F	IES3	Psicologia	Mestrado	10 a 15 anos	10 a 15 anos	10 a 15 anos
P11	F	IES2	Serviço Social	Especialização	1 a 5 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos
P12	F	IES2	Pedagogia	Especialização	10 a 15 anos	5 a 10 anos	5 a 10 anos
P13	F	IES2	Letras Espanhol e Pedagogia	Mestrado	15 a 20 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos
P14	F	IES1	Pedagogia	Mestrado	+ de 20 anos	10 a 15 anos	+ de 20 anos
P15	M	IES3	Educação Física	Doutorado	+ de 20 anos	+ de 20 anos	+ de 20 anos
P16	F	IES1	Pedagogia	Especialização	10 a 15 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos
P17	M	IES3	Filosofia e Educação Física	Doutorado	+ de 20 anos	+ de 20 anos	+ de 20 anos
P18	F	IES1	Pedagogia	Mestrado	15 a 20 anos	15 a 20 anos	10 a 15 anos
P19	F	IES1	Pedagogia	Especialização	10 a 15 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos
P20	F	IES2	Educação Física	Doutorado	+ de 20 anos	5 a 10 anos	1 a 5 anos
P21	F	IES1	Letras Português	Mestrado	+ de 20 anos	1 a 5 anos	1 a 5 anos
P22	M	IES3	Ciência da Computação e Pedagogia	Doutorado	5 a 10 anos	5 a 10 anos	5 a 10 anos
P23	M	IES3	Ciência da Computação e Pedagogia	Doutorado	5 a 10 anos	5 a 10 anos	1 a 5 anos

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

Dos 23 professores que aceitaram colaborar com a pesquisa, 15 (65%) eram mulheres e oito (35%) eram homens. Em relação à idade, a maioria, nove participantes (39%), tinha entre 30 e 40 anos; oito (35%) encontravam-se na faixa entre 40 e 50 anos; enquanto os docentes com mais de 50 anos, seis, representavam 26%. Nenhum docente cuja idade estivesse entre 20 e 30 anos participou do estudo. Dos 23 participantes, 15 (65%) possuem graduação em Pedagogia. Havia, ainda, participantes com formação em Ciência da Computação, História, Letras Espanhol, Matemática, Educação Física, Filosofia, Psicologia, Serviço Social e Jornalismo.

Em relação à formação em nível de pós-graduação, sete deles possuem Especialização (30%), seis Mestrado (26%) e dez mestrado e doutorado (44%). Com relação ao tempo de atuação como docentes no Ensino Superior, dos 23 participantes, seis professores (26%) atuam no Ensino Superior entre "um e cinco anos"; também seis (26%) há "mais de 20 anos"; cinco professores (22%) entre "dez a quinze anos"; quatro professores (17%) possuem experiência entre "cinco e dez anos" e; dois (9%) entre "quinze e vinte anos". Verificamos, assim, um grupo de professores bem experiente. Cabe salientar, por fim, que 15 dos participantes atuam em cursos de Pedagogia de um a dez anos.

Com base na fundamentação teórica e no método adotado, delineamos nossa investigação buscando reproduzir o movimento real entre o sujeito e o objeto de estudo (Asbahr, 2011). Agora, é o momento de apresentarmos a síntese dos resultados e de suas problematizações, como foco nos processos formativos dos professores participantes.

#### 4. PROCESSOS FORMATIVOS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR PROFESSORES DE PEDAGOGIA DE PORTO VELHO/RO

Iniciamos a síntese das análises com foco nas respostas dos professores à Questão 09 do Bloco B do questionário misto: "Sua formação inicial forneceu base teórico-prática sobre avaliação aplicada à sua futura prática como professor(a)?" Essa questão teve como objetivo revelar as percepções dos professores em relação à sua formação inicial e como ela reflete em sua prática no curso de Pedagogia em que estão lecionando, especialmente, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. 13 professores (57%) responderam afirmativamente; seis (26%) negativamente; e quatro (17%) responderam que a formação inicial abordou essa temática apenas "em parte". Dos 13 professores que responderam de forma positiva, suas respostas foram genéricas, como nas manifestações de P02 e P07 que destacamos abaixo:

*Sim, me ensinou a ser a profissional que sou hoje. (P02)*

*Sim, principalmente na relação de trabalho com o estudante e na avaliação do seu tempo e espaço. (P07)*

De acordo com Libâneo (2004), a prática educativa confirma seu caráter pedagógico por meio de ações conscientes e intencionais. E essa consciência é necessária tanto por parte daqueles que organizam o ensino (e avaliam) quanto por parte daqueles que aprendem. Na perspectiva dos professores P03, P04 e P09, a reflexão, proposição, implementação e avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia têm sido possível graças aos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial:

*Sim, tivemos uma disciplina exclusiva sobre avaliação. (P03)*

*Sim, sobretudo porque meu trabalho de conclusão de curso/versou a temática Avaliação da Aprendizagem Escolar. (P04)*

*Sim, [...] cursei a disciplina "Avaliação em Educação". [...] foi um espaço para refletir sobre as avaliações durante a educação básica e pensar novas propostas/conceitos, uma visão bem mais ampliada do que é a avaliação. (P09)*

Conforme mencionado pelos participantes acima, a formação inicial em Pedagogia ofertou uma disciplina específica voltada à avaliação da aprendizagem, o que permitiu que eles tivessem acesso a conhecimentos teórico-práticos sobre avaliação – sendo importante ressaltar que os professores P03, P04 e P09 são graduados em Pedagogia, um curso que geralmente oferece essa disciplina específica sobre avaliação da aprendizagem, o que não ocorre em outras licenciaturas. Perguntamo-nos, a partir dessa situação, como é a formação dos professores de outras áreas a respeito da avaliação em sala de aula? Trata-se de algo naturalizado, tendo em vista que as demais licenciaturas costumam ofertar as disciplinas pedagógicas Didática, Psicologia da Aprendizagem e Legislação/Gestão Educacional – como ocorre na UNIR.

Para seis professores (26%), não houve essa base teórico-prática durante a formação inicial, o que significa que suas necessidades educacionais relacionadas à avaliação, visando a suas futuras práticas docentes, não foram atendidas. Essa percepção foi compartilhada pelos participantes P12, P13, P14, P15, P20 e P21, que se formaram em Pedagogia (P12 e P14), Letras (P13 e P21) e Educação Física (P15 e P20), respectivamente. Conforme relatado por seis professores (P12, P13, P14, P15, P20 e P21), o conteúdo ministrado na formação inicial não supriu suas necessidades educacionais no

aspecto específico 'avaliação'. Essa lacuna na formação inicial evidencia a importância de repensar e aprimorar os currículos e programas de formação de professores. Destacamos as falas de três deles:

*[...] foi algo superficial. (P12)*

*Não. Os estudos em avaliação da aprendizagem desenvolvidos no curso de Pedagogia foram restritos a definições, tipos e classificações de avaliação. (P14)*

*O que aprendi sobre a prática teórica de avaliação foi por meio de pesquisas, leituras e cursos de extensão. (P21)*

A formação inicial de professores desempenha um papel fundamental na preparação desses profissionais para exercerem suas atividades de forma eficaz, fazerem jus às suas responsabilidades funcionais e ofertarem um ensino de boa qualidade, voltado à formação integral dos estudantes. No entanto, é preocupante constatar que muitos graduados em diferentes áreas não recebem base teórica específica sobre avaliação da aprendizagem, o que pode comprometer suas futuras práticas docentes. Mais preocupante ainda é o caso de professores que cursaram uma disciplina específica sobre avaliação e mesmo assim relatam não terem recebido a formação adequada sobre a avaliação na formação inicial.

Esse é um dado alarmante, pois, mesmo em cursos como a Pedagogia, que costuma oferecer disciplina específica sobre avaliação da aprendizagem, os professores relataram que o conteúdo foi trabalhado de forma superficial ou insuficiente. É lamentável que as IES tenham falhado na oferta de uma base teórico-prática que atendesse às necessidades educacionais dos futuros docentes. No entanto, é encorajador observar que esses profissionais têm buscado outras formas de se capacitar e se desenvolver, por meio de pesquisas, leituras, ações de extensão e de cursos pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu*.

Conforme Vasconcellos (2005), a ausência de uma base teórico-prática contínua na área de avaliação, durante a formação inicial dos professores, pode ter consequências negativas na avaliação da aprendizagem dos estudantes sob suas responsabilidades. Sem uma base adequada, os professores podem adotar práticas avaliativas que não atendem às necessidades educacionais dos aprendentes, prejudicando seus processos de aprendizagem e seu desenvolvimento intelectual. Suas práticas podem materializar ações que levam a dificuldades em avaliar, discutir e registrar o progresso dos estudantes.

Ainda sobre a formação inicial, seis professores (17%) responderam "em parte" quando questionados sobre a importância da relação entre teoria e prática para a avaliação. Um exemplo é a resposta de P17: "*[...] tive uma ótima professora de didática [...] tive muitas práticas envolvendo a relação com a prática*". Vasconcellos (2011) afirma que a Didática é um campo teórico-metodológico fundamental na função docente. Segundo o autor, dominar uma área de conhecimento não nos torna automaticamente professores, mas especialistas naquela área. Ele ressalta a importância de uma formação que inclui não apenas o conhecimento técnico da área de atuação, mas também práticas pedagógicas e éticas que atendam às necessidades educacionais dos estudantes. Isso significa que, além de dominar o conteúdo, é essencial saber transmiti-lo de maneira eficiente ao público-alvo e comprometida socialmente, levando em consideração as características individuais de cada estudante e as condições histórico-culturais as quais estão submetidos. A Didática, portanto, é um campo teórico fundamental para o sucesso da prática docente e deve receber valorização na formação inicial dos

professores – em constante relação com os processos avaliativos, que contribuirão com a avaliação da própria didática enquanto recurso do processo de formação inicial.

A formação inicial dos professores desempenha um papel essencial no desenvolvimento de seus domínios e conhecimentos profissionais. No entanto, é importante ressaltar que os cursos de formação inicial apresentam uma base teórico-prática limitada em relação às práticas avaliativas. Não se pode exigir que tudo seja trabalhado em profundidade apenas na formação inicial. A formação do professor, segundo Libâneo (2006), é um *continuum* que não se encerra na conclusão do Ensino Superior. Nesse caso, são fundamentais as ações de formação continuada para superar lacunas, aprofundar conhecimentos e trabalhar com os professores conteúdos e didáticas a partir de seus contextos de atuação.

Nesse sentido, também questionamos os participantes da pesquisa acerca das bases teórico-práticas oriundas de ações de formação continuada (sejam as institucionais, em seus locais de trabalho, e/ou advindas de iniciativas próprias, como cursar especializações, mestrado e/ou doutorado). Para tal, analisamos as respostas à Questão 10 do Bloco B, na qual os professores participantes da pesquisa se manifestaram sobre a participação em formações continuadas específicas sobre avaliação.

Dos participantes, 13 professores (56%) avaliaram positivamente suas experiências em formações contínuas voltadas para a avaliação, enquanto dez (44%) afirmaram não ter participado de nenhuma formação continuada no campo da avaliação da aprendizagem. A formação continuada desempenha um papel essencial para o desenvolvimento e para a atualização das habilidades e conhecimentos dos profissionais em sua área de atuação, permitindo-lhes acompanhar as últimas pesquisas e desenvolvimentos e adaptar-se às mudanças no ensino e na sociedade. No entanto, é preocupante constatar que as formações continuadas voltadas especificamente para a avaliação, principalmente no contexto do Ensino Superior, são raras.

A pós-graduação formal, seja *Lato sensu* (especialização) ou *Stricto sensu* (mestrado e doutorado), pode ser considerada um importante momento de formação continuada para os professores. Neste estudo, observamos uma variação na formação pós-graduada dos docentes entre as três instituições investigadas: 30% possuem especialização (cinco na IES1 e dois na IES2); 26% têm mestrado (três na IES1, dois na IES2 e um na IES3); e 44% têm doutorado (um na IES2 e nove na IES3).

Dos professores que participaram da pesquisa, sete dos 23 docentes respondentes (30%) possuem especialização, que vem sendo uma opção de formação continuada de baixo investimento e mais acessível aos recém graduados. No entanto, é importante ter cautela ao escolher cursos de especialização, pois o mercado está cada vez mais competitivo e dominado por instituições privadas que oferecem cursos rápidos e de baixo custo (Costa, 2021). A qualidade desses cursos pode variar, portanto é necessário considerar criteriosamente as opções disponíveis em todo o país. Por outro lado, Seis professores (26%) cursaram pós-graduação *Stricto sensu* em nível de mestrado, desenvolvendo habilidades de pesquisa e de análise de dados, despertando um olhar investigativo aos docentes. Dez professores (44%) possuem doutorado, permitindo aprofundamento nos estudos relacionados à Educação, ainda pouco acessível aos docentes atuantes na Educação Básica.

Ao nosso ver, os cursos *Stricto sensu* estão intrinsecamente relacionados à avaliação, uma vez que o perfil investigativo desenvolvido nessas experiências acadêmicas se alinha a processos de avaliação – relacionados à própria pesquisa desenvolvida e a outras, de pesquisadores que adotam diferentes perspectivas para vislumbrar a Educação, sua estrutura, seus processos, suas limitações e suas

possibilidades. Dessa forma, teoricamente, professores com mestrado e doutorado tendem desenvolver um olhar investigativo mais crítico e teoricamente embasado. Libâneo (2006) destaca que a formação continuada dos professores deve ser embasada em uma teoria que aprimore sua prática, compreendendo os conteúdos e processos de formação. Além disso, é essencial desenvolver convicções e atitudes que apoiem os estudantes em suas aprendizagens. O autor enfatiza a importância de uma formação que integre aspectos teóricos e práticos, permitindo que os professores auxiliem seus estudantes a aprender de forma eficaz e promovam seu desenvolvimento cognitivo.

As IES, sejam particulares ou públicas, podem ter impacto significativo na formação continuada dos docentes e, conseqüentemente, na maneira como eles realizam a avaliação da aprendizagem dos estudantes. As instituições federais, por exemplo, geralmente, ofertam opções de pós-graduação *Lato sensu* e cursos *Stricto sensu*, em diversificadas áreas do conhecimento. Além disso, contam com um corpo docente altamente qualificado, formado por mestres e, na maioria dos casos, professores doutores. No caso da UNIR, única IES pública do estado de Rondônia, em 2023, existiam 24 cursos de mestrado e seis cursos de doutorado aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) – entre os quais, um mestrado acadêmico em Educação, um mestrado profissional em Educação Escolar, um doutorado profissional em Educação Escolar e um doutorado acadêmico em Educação em rede. São opções gratuitas para os professores da Educação Básica de Rondônia<sup>9</sup>.

Para Saviani (2008) e Duarte (2010), a busca pela formação, sem uma base didática adequada e crítica, pode comprometer a capacidade de repensar a transformação da realidade social. Dessa forma, é necessário que as instituições (tanto públicas quanto particulares) sejam avaliadas constantemente, a fim de garantir a qualidade do ensino ofertado e da formação docente, seja por meio do ensino, da pesquisa científica ou da extensão.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos os resultados e discussões de uma pesquisa que se buscou compreender as *"relações entre a formação e a prática avaliativa do professor de Pedagogia em Porto Velho/RO"*. A pesquisa contou com a participação de 23 professores que responderam a um questionário disponibilizado online via *Google Forms*. As respostas foram analisadas mediante o método dialético, com base nos pressupostos metodológicos de Asbahr (2011) e Castro (no prelo) para pesquisas educacionais fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural.

O foco deste manuscrito esteve no eixo analítico "Contexto da formação para avaliação da aprendizagem dos professores de Pedagogia em Porto Velho/RO", destacando os processos formativos dos professores de Pedagogia atuantes em cursos presenciais neste município. Para alcançar esse objetivo, foram utilizadas duas abstrações auxiliares: "Formação inicial" e "Formação continuada".

Observamos que a formação inicial, especialmente no que diz respeito à avaliação na prática pedagógica, recebeu avaliação positiva por parte dos 23 docentes participantes: 13 deles (57%) afirmaram ter recebido uma formação teórico-prática adequada, enquanto seis (26%) informaram não ter recebido essa formação de forma satisfatória e quatro (17%) indicaram terem recebido "parcialmente" formação nessa temática. Aqueles que avaliaram positivamente a formação inicial a

---

<sup>9</sup> Mais detalhes, em <https://unir.br/pagina/exibir/44>.

relacionaram, principalmente, à disciplina específica de 'Avaliação da aprendizagem', mas também às disciplinas de 'Didática' e 'Metodologia do Ensino', destacando a importância de professores que tiveram durante a graduação, os quais foram considerados pilares para eles.

Entretanto, seis dos professores participantes avaliaram a formação inicial de forma negativa, atribuindo insatisfação ao distanciamento da prática real. Segundo Vasconcellos (2011), a exigência da formação está relacionada à complexidade da conversão da formação teórica à atividade concreta na Educação Escolar.

Outro ponto em destaque é a problemática relacionada às licenciaturas que, geralmente, não ofertam uma disciplina especificamente direcionada à avaliação da aprendizagem – limitando-se às ofertas das disciplinas de 'Didática', 'Psicologia da Educação' e 'Legislação/Gestão Escolar' (como é o caso da UNIR). Ao mesmo tempo que é possível que a temática avaliação da aprendizagem seja trabalhada pela disciplina de 'Didática' e/ou pela disciplina 'Psicologia da Educação', a tendência é que os estudos sobre avaliação não sejam aprofundados na maioria das licenciaturas ofertadas. Preocupa, por outro lado, os professores que responderam não terem recebido formação teórico-prática adequada concernente à avaliação mesmo tendo concluído o curso de Pedagogia e cursado a disciplina específica sobre 'Avaliação da aprendizagem'.

Na pesquisa, também foi avaliada a formação contínua dos participantes. De acordo com Libâneo (2006), a formação continuada para os professores requer que eles possuam conhecimento teórico que o ajude a compreender a realidade educacional e a aprimorar sua prática educativa. Esse educador brasileiro destaca que os professores precisam de formação teórico-prática para serem capazes de auxiliar seus estudantes a aprenderem e a desenvolverem intelectualmente.

Mesmo que dez dos 23 professores participantes da nossa pesquisa possuam doutorado e seis possuam mestrado, como apontaremos em um outro recorte do mesmo estudo, suas práticas avaliativas são ecléticas e não seguem uma base oriunda da formação inicial, sendo, muito mais, algo individualmente executado, sem que haja uma política definida sobre avaliação na formação de professores.

Nossa pesquisa, por fim, buscou aprofundar o debate acerca da avaliação da aprendizagem, tendo em vista as poucas investigações sobre avaliação no Ensino Superior na Região Norte do Brasil e no estado de Rondônia. Enfatizamos a importância da avaliação da aprendizagem como instrumento fundamental do processo educativo, vindo a contribuir para o aprimoramento das práticas de ensino no Ensino Superior. No caso das avaliações praticadas nos cursos de Pedagogia, ainda mais emblemáticas, pois são avaliações praticadas junto aos professores em formação, futuros avaliadores na Educação Básica.

## 6. REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia S. **Por que aprender isso professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia histórico-cultural. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo - USP, 2011.

BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2017.

- CASTRO, Rafael F. de O método dialético em pesquisas educacionais: contribuições teórico-práticas para investigações histórico-culturais. **Atos de pesquisa em educação**, no prelo.
- CATANI, D. B.; GALLEGOS, R. C. **Avaliação**. São Paulo: UNESP, 2009.
- COSTA, F. L. O. Educação e mercado financeiro: um estudo sobre a Anhanguera, Estácio e Kroton (2007-2014). **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021 | e23966 |E-ISSN 2177-6059.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, Newton. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo. UNESP, 2010.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBÂNEO, José C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.
- LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 10 ed. SP: Cortez, 2011.
- LIMA, O. K. Ensino Superior no Brasil e Inclusão Social: uma experiência concreta. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- LUCKESI, Cipriano C. **A avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem**: Componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boi tempo, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Epifânia B. da. **Processos formativos e atuação docente por professores de 5º Ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Velho/RO**: uma investigação histórico-cultural. 2021. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.
- SILVA, Epifânia B. da; CASTRO, Rafael F. de. Formação inicial e atuação docente: uma investigação histórico-cultural com professores de 5º ano de Porto Velho/RO. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 7, p. e9373, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7.e9373.
- VASCONCELLOS, Celso S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 20 ed. São Paulo: Libertad, 2014.
- VASCONCELLOS, Celso S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 16 ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELLOS, Celso S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: VASCONCELLOS, Celso. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. Universidade Estadual Paulista. Prograd. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, p. 33-58, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKI, Lev S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas Tomo II (Pensamiento Y Lenguaje)**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

VYGOTSKY, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

**Submissão: 28/11/2023**

**Aceito: 04/12/2023**