

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

HÉRICKA DIAS DE LIMA

APRENDENDO A SER PESQUISADORA–PEDAGOGA: PROCESSOS FORMATIVOS NO PROJETO “AVAEDUCA”

JOÃO PESSOA-PB

2026

HÉRICKA DIAS DE LIMA

APRENDENDO A SER PESQUISADORA-PEDAGOGA: PROCESSOS FORMATIVOS NO PROJETO “AVAEDUCA”

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Nádia Jane de Sousa.

JOÃO PESSOA-PB

2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732a Lima, Héricka Dias de.
Aprendendo a ser pesquisadora-pedagoga: processos formativos no projeto "AVAEDUCA" / Héricka Dias de Lima. - João Pessoa, 2026.
74 f. : il.

Orientação: Nádia Jane de Sousa.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Formação inicial docente. 2. Formação científica. 3. Avaliação da aprendizagem. I. Sousa, Nádia Jane de. II. Título.

UFPB/CE CDU 37(043.2)

Elaborado por SUELEÉM VIEIRA MOURA BRITO - CRB-15/397

HÉRICKA DIAS DE LIMA

APRENDENDO A SER PESQUISADORA-PEDAGOGA: PROCESSOS FORMATIVOS NO PROJETO "AVAEDUCA"

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Aprovado em: 17 / 08 / 26

BANCA EXAMINADORA

Nadia Jane de Sousa

Prof.ª Drª Nádia Jane de Sousa- UFPB/CE/DHP
(Orientadora)

Elzanir dos Santos

Prof.ª Drª Elzanir dos Santos - UFPB/CE/DME
(Examinadora)

Ruttany de Souza Alves Ferreira

Prof.ª Meª Ruttany de Souza Alves Ferreira - CAP/UFPB
(Examinadora)

Dedico este trabalho de conclusão de curso à Deus aquele que me amou primeiro, que é meu sustento e minha base durante toda minha vida. Do meu respirar ao meu adormecer sou inteiramente Tua. E in memoriam ao meu irmão Herivaldo Dias de Lima, aquele a quem amei em vida e amarei pela eternidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao bom Deus, que foi calmaria em meio a tempestade, foi abrigo no abandono, aquele que é Amor e me amou por primeiro, não pela metade, mas por inteiro. Se hoje estou aqui, é porque fostes meu sustento durante essa caminhada.

A minha *mainha,* Antônia Dias de Mendonça, que, assim como Maria, mãe de Jesus, que transformou sua maternidade em missão, todos os dias diz “sim” ao amor, mesmo diante do cansaço, das incertezas e das dificuldades, carrega no coração uma força silenciosa capaz de mover montanhas. É impossível não lembrar das inúmeras vezes que seu amor me levantou quando eu já não conseguia caminhar sozinha, acreditou em mim quando nem eu mesma acreditava mais e fez do seu abraço o lugar mais seguro do mundo. Obrigada por ser meu porto seguro, minha maior inspiração e o maior exemplo de amor que conheço.

A minha vovó, Maria Ivete Bezerra de Lima, jardim onde sempre floresceu alegria, em teus olhos claros mora a serenidade, e nos traços do teu rosto repousam histórias que o tempo escreveu com delicadeza. Em ti encontrei o colo que acalma, o sorriso que cura e a paz que só o amor de avó é capaz de oferecer.

Ao meu irmão, Heraldo Dias de Lima, obrigada por ser presença, mesmo quando o silêncio ocupava o lugar das palavras. O Amor também mora nas entrelinhas dos gestos discretos, no cuidado que não precisa ser anunciado. Obrigada por caminhar ao meu lado.

Ao meu irmão, Herivaldo Dias de Lima *(In memoriam),* meu menino do sorriso doce e do olhar que falava tudo aquilo que as palavras jamais alcançariam. Foi contigo que aprendi que o amor pode ser contemplado no silêncio, que um olhar pode abraçar, acolher e dizer "eu estou aqui". Tua ausência jamais foi capaz de diminuir tua presença em minha vida. Entre lágrimas e sorrisos, estivestes comigo em cada conquista, em cada medo e em cada oração. Há saudades que doem, mas existem amores que nem a eternidade consegue interromper. Eu te amo para além da vida, do tempo e da memória. Hoje compreendo que algumas pessoas não partem; apenas passam a morar para sempre dentro de nós.

Ao meu avô, Ramiro Bento de Lima *(in memoriam)*, homem simples, mas de grande sabedoria. Foi ele quem me ensinou, ainda sem saber, que a educação é uma das mais bonitas formas de transformar o mundo. Carrego comigo seus conselhos, sua honestidade e a lembrança de homem que fez da bondade sua maior herança. Que eu nunca me esqueça de oferecer sempre o meu melhor, como o senhor fez durante toda a sua vida.

Às minhas amigas e colegas de curso, em especial as amigas que se tornaram verdadeiras irmãs: Isis Raquel, Maria Eduarda, Daiane, Alana Thalia, que foram abraço e

consolo, que foram apoio e alegria e em muitos momentos da caminhada me sustentaram. Foram propósito e cuidado do Senhor Bom Deus para os dias difíceis, porto seguro nas incertezas e abraço quando o cansaço parecia maior que os sonhos. Houve dias em que minhas pernas já não conseguiam sustentar meus passos, e foram vocês que caminharam ao meu lado ,em outros, quando nem caminhar eu conseguia, vocês me carregaram no colo, com palavras, orações, risos e silêncios. A amizade de vocês foi uma das mais belas respostas que Deus escreveu na minha história, um bálsamo que espero que se perpetue pela eternidade.

Um agradecimento especial aos meus queridos amigos Nildo, Pedro, Bruno e Eduardo, por representarem a leveza de tantas manhãs, pelos cafés repletos de alegria, pelas piadas fora de hora que tantas vezes transformaram o cansaço em riso, pelas longas conversas no ônibus e, sobretudo, pelos conselhos que chegaram quando eu mais precisava. Obrigada por tornarem os dias mais leves e o caminho menos solitário. Em meio às incertezas e aos desafios dessa caminhada, vocês foram presença, acolhimento e amizade, foram casa, no sentido mais bonito que essa palavra pode ter. Foram aqueles irmãos que a vida, generosamente, me permitiu encontrar pelo caminho.

À minha querida cunhada, Lígia Kelly, que chegou à minha vida e, aos poucos, ultrapassou os limites que os laços de sangue poderiam estabelecer, tornando-se uma verdadeira irmã. Obrigada por sua presença constante, por cada palavra de carinho, por cada gesto de cuidado e por estar presente não apenas nos dias felizes, mas também naqueles em que eu precisava de força para continuar. Há pessoas que chegam silenciosamente e, quando percebemos, já ocupam um lugar impossível de substituir. Você se tornou uma dessas pessoas. Minha gratidão por você não cabe apenas em palavras, porque foi construída em presença, em gestos e em amor ao longo de todo esse processo.

Às minhas amigas, Carla Cristina, Larissa e Suelen, companheiras desde o Ensino Fundamental, obrigada por permanecerem ao meu lado em todas as fases da minha vida. Compartilhamos sorrisos, lágrimas, conquistas e desafios. Vocês sempre foram casa, abrigo e presença constante, mostrando que as amizades verdadeiras resistem ao tempo e às distâncias.

A minha orientadora, Professora Nádia, por ter acolhido este trabalho com tanto compromisso, sensibilidade e dedicação. A professora Elzanir, que foi um dos mais belos encontros que a universidade me proporcionou, sua escuta, suas palavras e seu carinho marcaram profundamente minha formação. Obrigada por acreditar em mim, por cada orientação, por cada leitura atenta e por me ensinar que pesquisar também é um ato de compromisso com a educação.

Estendo minha gratidão a todos os professores do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, que contribuíram para minha formação acadêmica e humana. Cada aula, cada diálogo e cada ensinamento ajudaram a formar não apenas a pedagoga que estou me tornando, mas também a pessoa que sou hoje. Levo comigo um pouco de cada encontro e reconheço que nenhuma formação se constrói sozinha: somos feitos também das palavras, dos exemplos e das experiências daqueles que cruzam nosso caminho.

A Universidade Federal da Paraíba, por ter sido um espaço de formação, descobertas, encontros e transformações. Ao projeto AVAEDUCA, e a cada um dos integrantes, meu muito obrigada pelos encontros, diálogos, aprendizagens e experiências que deixaram marcas para além da universidade.

Por fim, ao chegar ao término desta caminhada, compreendo que foi o amor que me trouxe até aqui. O amor de Deus, da minha família, dos meus amigos e de todos aqueles que caminharam comigo. Aprendi que o amor não nos promete uma estrada sem dor, mas nos dá força para permanecer quando tudo parece querer nos fazer desistir. Há sempre mãos que nos sustentam, vozes que nos encorajam, abraços que nos devolvem a coragem e pessoas que, mesmo sem perceber, tornam possível continuar.

Hoje encerro estas páginas com o coração agradecido e a certeza de que nunca caminhei sozinha. Se cheguei até aqui, foi porque Deus me sustentou com seu amor, e sigo para o que vem depois confiando que Aquele que foi meu abrigo até aqui continuará sendo minha força, meu caminho e meu horizonte, “O senhor é a minha força e o meu escudo; nele o meu coração confia, e dEle recebo ajuda. Meu coração exulta de alegria, e com o meu cântico lhe darei graças.” (Salmo 28,7).

Nada te perturbe, nada te espante, tudo passa, Deus não muda. A paciência tudo alcança. Quem tem Deus, nada lhe falta, só Deus basta.

Santa Teresa D'Ávila

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar como o projeto intitulado "Avaliação da Aprendizagem na Escola Básica e Formação de Professore(a)s: desafios e proposições para a democratização do ensino e da aprendizagem (AVAEDUCA)", vinculado ao Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN) da Universidade Federal da Paraíba, contribuiu para minha formação acadêmico-cientifica e futura Pedagoga. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida na modalidade relato de experiência, fundamentada nas vivências construídas durante minha participação no referido projeto, tendo como procedimentos a análise documental de materiais institucionais, a exemplo de Resoluções, Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia e Relatório final do projeto. O estudo fundamenta-se nas contribuições de Freire (1996), Pimenta (1996), Tardif (2014), Nóvoa (2019), Luckesi (2011), Hoffmann (2011), entre outros autores. Como resultado das análises, foi possível inferir que a participação no projeto AVAEDUCA contribui para compreender a avaliação como um processo contínuo, diagnóstico e formativo, comprometido com a formação do sujeito em suas singularidades. As experiências vivenciadas favoreceram o desenvolvimento de uma postura investigativa, autônoma e crítica, relacionadas às aprendizagens à escrita acadêmica, ao planejamento e organização de atividades formativas, a produção e socialização de conhecimentos científicos. Além disso, o projeto constituiu-se como um importante espaço de formação acadêmico-científica e profissional docente, ao reconhecer os licenciandos como sujeitos ativos e protagonistas de seu processo formativo e favorecer a construção da minha identidade enquanto pesquisadora-pedagoga.

Palavras-chave: formação inicial docente; formação científica; avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

This course completion work aims to analyze how the project titled “Learning Assessment in Basic Education and Teacher Training: challenges and proposals for the democratization of teaching and learning (AVAEDUCA)”-linked to the Federal University of Paraíba’s Teacher Education Support Program (PROLICEN)-contributed to my academic-scientific development and my future practice as an educator. The study is characterized as qualitative research conducted as an experience report, grounded in the experiences gained during my participation in the project. Methodological procedures included the documentary analysis of institutional materials, such as resolutions, the Pedagogy program’s pedagogical project (PPC), and the project's final report. The study draws upon the contributions of Freire (1996), Pimenta (1996), Tardif (2014), Nóvoa (2019), Luckesi (2011), and Hoffmann (2011), among others. The analysis suggests that participating in the AVAEDUCA project fosters an understanding of assessment as a continuous, diagnostic, and formative process committed to the development of the individual in their uniqueness. The experiences lived facilitated the development of an investigative, autonomous, and critical stance regarding academic writing, the planning and organization of training activities, and the production and dissemination of scientific knowledge. Furthermore, the project served as a significant space for academic-scientific and professional teacher training by recognizing pre-service teachers as active agents and protagonists in their own training process, thereby fostering the construction of my identity as a researcher-educator.

Keywords: initial teacher education; scientific training; learning assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Reunião com a Equipe do projeto.

Figura 2: Reunião com a Equipe do projeto.

Figura 3: I Encontro formativo.

Figura 4: II Encontro formativo.

Figura 5: III Encontro formativo.

Figura 6: IV Encontro formativo.

Figura 7: Nuvem de Palavras do III Encontro formativo sobre *Avaliação da Aprendizagem na Escola dos Sonhos de Bananeiras/PB.*

Figura 8: Nuvem de Palavras IV Encontro formativo sobre *Avaliação da Aprendizagem e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.*

Figura 9: Instagram do projeto.

Figura 10: Apresenta no Encontro de Iniciação à Docência de 2025.

Figura 11- Mesa redonda no FIPED de 2026.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVAEDUCA - Avaliação da Aprendizagem na Escola Básica e Formação de Professore(a)s: desafios e proposições para a democratização do ensino e da aprendizagem;

CE - Centro de Educação;

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem;

ENID - Encontro de Iniciação a Docência;

FIPED - Fórum internacional de pedagogia:

PROLICEN - Programa de Apoio às Licenciaturas;

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;

PPP- Projeto Político pedagógico;

PPC- Projeto Pedagógico do Curso;

UFPB - Universidade Federal da Paraíba;

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....13
2 . FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....20
2.1 Formação inicial do(a)Estudante-pesquisador(a) na Universidade.....20
2.2 Formação do(a) Pedagogo(a)-Docente..... 25
2.2.1 A construção da identidade docente na formação inicial.....30
2.2.3 Teoria, prática e formação docente..... 32
2.3 Avaliação da Aprendizagem, formação e prática docente..... 35
4. ENTRE ENCONTROS, DIÁLOGOS E APRENDIZAGENS: A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGA-PESQUISADORA.....39
4.1 Caracterização das atividades desenvolvidas no Projeto AVAEDUCA.....39
4.2 O AVAEDUCA e as Aprendizagens Acadêmico-científicas e docentes.....49
4.2.1 A formação docente para a avaliação da aprendizagem..... 49
4.2.2 Do silêncio à palavra pronunciada: a construção da postura investigativa.....56
4.2.3 Aprendizagens construídas na organização dos encontros formativos..... 60
4.2.4 A avaliação como experiência formativa: aprendendo pela reflexão sobre a prática 63
4.4 Contribuições do Projeto AVAEDUCA para minha formação e para a constituição da minha identidade docente.....64
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 69
REFERÊNCIAS..... 71

1. INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema os processos formativos vivenciados no projeto Avaliação da Aprendizagem na Escola Básica e Formação de Professore(a)s: desafios e proposições para a democratização do ensino e da aprendizagem (AVAEDUCA), vinculado ao Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN) da Universidade Federal da Paraíba. O estudo tem como objetivo analisar como as atividades desenvolvidas no projeto contribuíram para minha formação, enquanto futura pedagoga-docente e pesquisadora iniciante.

Embora a formação em Pedagogia possibilite a atuação profissional em diferentes espaços e dimensões do trabalho educativo, este estudo assume como foco a formação da pedagoga para a docência na Educação Básica. Essa escolha decorre tanto do meu processo de formação quanto das experiências vivenciadas ao longo da graduação, nas quais a docência foi se constituindo como o campo de atuação profissional com o qual mais me identifiquei e no qual desejo desenvolver minha prática. Assim, ao longo deste trabalho, as expressões formação do pedagogo e formação docente não são compreendidas como perspectivas dissociadas, mas articuladas, trata-se de analisar meu processo de formação como pedagoga, tendo a docência como foco e como dimensão central da constituição da minha própria identidade.

Inicialmente, é importante destacar a origem do interesse pelo tema da avaliação e, consequentemente, minha inserção no Projeto. Minha trajetória escolar e acadêmica foi marcada por desafios, inseguranças e inquietações acerca da avaliação da aprendizagem e da minha própria formação. Durante grande parte da minha vida estudantil, minha relação com a escola foi atravessada por sentimentos de medo, silenciamento e instabilidade. Meu percurso escolar incluiu constantes mudanças de cidade e, consequentemente, de escolas, em razão das frequentes mudanças da minha família. Essa realidade impactou diretamente minha formação, dificultando a construção de vínculos afetivos e a continuidade dos processos de aprendizagem. Embora nunca tenha ocorrido repetência e eu fosse constantemente elogiada pela facilidade de adaptação aos conteúdos e aos novos ambientes escolares, existiam lacunas significativas em minha formação, tanto no aspecto acadêmico quanto emocional.

Anos depois, ao retornar para perto da família e ingressar em uma escola pública no

município de Pilar, onde passei mais tempo fixo em uma escola, vivenciei um dos períodos mais difíceis da minha trajetória escolar. Nesse contexto, sofri situações de bullying, racismo e agressões relacionadas à minha cor e ao meu cabelo, experiências que marcaram profundamente minha relação com a escola e com minha própria identidade. Muitas dessas dores foram silenciadas, uma vez que eu evitava compartilhar tais vivências com minha família, por não desejar representar mais uma preocupação diante das dificuldades já enfrentadas por eles.

Os professores gritavam e em suas faces e em suas atitudes autoritárias, ser bom aluno, significava não questionar, não existia "o porquê?" Apenas "sim, entendi" mesmo que a realidade fosse outra. Assim, fui construindo uma trajetória marcada pelo medo do erro, pela insegurança e pela compreensão da avaliação como instrumento de classificação e punição.

Nesse sentido, foi somente durante o curso de Pedagogia que comecei a ressignificar essas concepções. O primeiro movimento de transformação ocorreu ainda no terceiro período da graduação, na disciplina de Avaliação da Aprendizagem, sendo fundamental ao despertar de um novo olhar sobre Avaliação, até aquele momento, minha compreensão sobre avaliação estava fundamentada em práticas tradicionais, associadas exclusivamente às provas, notas e classificações. Entretanto, ao entrar em contato com discussões que compreendiam a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, passei a desenvolver um novo olhar sobre essa temática. Fato que me assustou no início e pensei: "como assim eu tenho voz aqui ?". Ali eu era parte do meu processo de ensino. Essa vivência passou a provocar reflexões mais profundas acerca das práticas avaliativas vivenciadas ao longo da minha trajetória escolar e sobre os impactos que elas produzem na formação dos estudantes.

A partir dessas reflexões, começaram a surgir inquietações relacionadas às práticas avaliativas presentes nas escolas e suas implicações na formação dos sujeitos. Esse processo foi sendo intensificado ao longo das experiências vivenciadas na graduação, especialmente durante minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), momento em que tive um contato mais próximo com a realidade da escola pública.

Nesse contexto, foi possível perceber a permanência de práticas avaliativas tradicionais e excludentes, evidenciando, muitas vezes, o distanciamento entre as discussões construídas na universidade e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Vi no olhar de algumas crianças o mesmo medo e angústia que marcaram meu ensino. Essas experiências despertaram reflexões importantes acerca da prática docente e da necessidade de pensar processos de ensino e de avaliação mais democráticos, humanizados e inclusivos.

Embora essas experiências tenham contribuído para ampliar minha compreensão sobre a avaliação da aprendizagem, também evidenciaram uma lacuna que permanecia em minha formação: eu vivenciava e discutia a avaliação, mas ainda sentia necessidade de compreender mais profundamente suas finalidades e seu sentido pedagógico. Ao longo da graduação, percebia que, embora a avaliação da aprendizagem estivesse presente nas discussões sobre o trabalho docente, em alguns momentos ela ainda era associada à aplicação de provas, à atribuição de notas e à classificação dos estudantes.

Essa inquietação foi reforçada por uma experiência vivenciada durante minha participação em um concurso público, no qual havia questões relacionadas à avaliação da aprendizagem. Considerei as questões tranquilas, consegui respondê-las com facilidade e segurança, considerando inclusive que estavam entre as questões que avaliei como melhor respondidas por mim na prova. De modo, que enquanto licencianda, chamou-me a atenção o fato desse assunto estar sendo cobrado em uma prova de concurso público, o que me levou a refletir sobre sua importância para a atuação docente. Após o término da prova, enquanto conversava sobre as questões com alguns professores que já atuavam na Educação Básica, constatei que alguns relataram dúvidas para respondê-las e "chutaram" as alternativas por não dominar o conteúdo.

Essa situação despertou em mim um sentimento de surpresa e preocupação, levando-me a questionar de que maneira a avaliação da aprendizagem vinha sendo discutida na formação inicial desses profissionais e, sobretudo, como esse debate vinha sendo contemplado em seus processos de formação continuada. Esse episódio ampliou minha percepção de que a avaliação constitui um campo de conhecimentos importante para a atuação docente e que sua compreensão não pode ser reduzida ao domínio de instrumentos, provas ou formas de atribuição de notas.

Nesse percurso, passei a desejar compreender, de forma mais aprofundada, o sentido de avaliar e as finalidades da avaliação no contexto educacional. Meu interesse ia além de conhecer diferentes instrumentos avaliativos, eu buscava compreender como avaliar respeitando os diferentes tempos, ritmos e formas de aprender dos estudantes, bem como de que maneira a avaliação poderia contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento da aprendizagem. Essa percepção dialoga com as reflexões de Luckesi (2011), ao discutir a permanência de uma cultura avaliativa classificatória nas instituições de ensino e os desafios para a construção de práticas comprometidas com o desenvolvimento dos estudantes.

Foi nesse percurso formativo que surgiu minha aproximação com o Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN), iniciativa voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O programa busca promover a integração entre universidade e educação básica, possibilitando aos estudantes experiências concretas da prática docente ainda durante a graduação. Além disso, o programa constitui um importante espaço formativo, pois contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e reflexivas fundamentais à formação docente (Edital Prolicen, João Pessoa, 2025).

No ano de 2025, participei do processo seletivo e ingressei como bolsista no projeto "Avaliação da Aprendizagem na Escola Básica e Formação de Professore(a)s: desafios e proposições para a democratização do ensino e da aprendizagem (AVAEDUCA)", vinculado ao programa de apoio às licenciaturas (PROLICEN) da Universidade federal da paraíba. Minha inserção ocorreu em razão do interesse já despertado pelas discussões acerca da avaliação da aprendizagem durante a graduação, especialmente a partir da disciplina Avaliação da Aprendizagem e das experiências vivenciadas no PIBID. As inquietações relacionadas às práticas avaliativas observadas nas escolas despertaram o desejo de aprofundar os estudos sobre a temática, e enxerguei no projeto uma oportunidade de compreender, de forma mais ampla, suas implicações para a formação dos estudantes, para o trabalho docente e refletir sobre práticas avaliativas desenvolvidas na educação básica.

Ao ingressar no AVAEDUCA, eu ainda carregava inseguranças relacionadas à participação, à exposição de opiniões e ao medo do erro, sentimentos construídos ao longo de minha trajetória escolar e acadêmica. Entretanto, a vivência no projeto constituiu um processo formativo significativo, marcado pelo acolhimento, pelo diálogo e pela troca de experiências. Ao longo das reuniões, planejamentos e seminários formativos, essas inseguranças foram sendo gradualmente ressignificadas. Além disso, as aprendizagens favorecidas pelo projeto ampliaram-se além do tema da avaliação da aprendizagem e foram, ao longo do projeto, contribuindo não só para minha formação enquanto futura docente, mas igualmente, para minha trajetória acadêmica e científica.

O projeto teve como principal objetivo fortalecer a relação entre universidade e Educação Básica, promovendo estudos, reflexões e ações formativas sobre avaliação da aprendizagem junto a licenciandos(as), professores(as) e gestores(as) da rede pública de ensino. Entre seus objetivos estavam a integração entre ensino, pesquisa e extensão, a ampliação da formação inicial e continuada de professores e a promoção de debates acerca de

práticas avaliativas mais democráticas, inclusivas e formativas (Relatório Prolicen, João Pessoa, 2025).

As experiências vivenciadas no PROLICEN foram diversas e entre as ações realizadas é possível destacar os momentos de estudo, planejamento e execução de atividades formativas que tematizavam a avaliação da aprendizagem e da formação de professores, atividades de formação para a pesquisa, a exemplo da escrita e apresentação de artigos científicos. Diante dessas experiências, emergiu o interesse em analisar as implicações formativas das atividades desenvolvidas no projeto para minha identidade docente e acadêmico-científica. Assim, este estudo parte da seguinte problemática: como o projeto AVAEDUCA contribuiu para minha formação docente, como pedagoga, pesquisadora e enquanto estudante universitária? A partir dessa questão, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar as contribuições das atividades desenvolvidas no projeto AVAEDUCA para a formação docente, acadêmico-científica da autora. Os objetivos específicos consistem em: a) caracterizar as atividades realizadas no Projeto; b) identificar as aprendizagens acadêmicas, investigativas e profissionais construídas ao longo desse percurso e suas implicações para a constituição da identidade docente.

A relevância desta pesquisa está na possibilidade ampliar a reflexão sobre os processos formativos promovidos na formação inicial de pedagogos docentes, fomentada pelos projetos acadêmicos, com especial destaque para o PROLICEN, mediante a articulação entre teoria e prática na constituição da identidade docente. Além disso, o estudo justifica-se pela necessidade de viabilizar a contribuição das experiências vivenciadas em projetos acadêmicos para a construção de uma postura crítica, reflexiva e investigativa por parte dos futuros professores. Ademais, esta pesquisa também se relaciona diretamente com minha trajetória acadêmica e pessoal, especialmente com as transformações ocorridas na compreensão acerca da avaliação da aprendizagem.

No que se refere aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como relato de experiência, que é entendida como uma modalidade de produção de conhecimento que tem como foco a análise de experiências vivenciadas, articulando a descrição de experiências com embasamento científico e ação crítica-reflexiva (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

O estudo é fundamentado nas análises de vivências desenvolvidas no contexto do projeto AVAEDUCA. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2014),possibilita compreender experiências, significados e processos construídos pelos sujeitos em seus contextos sociais e

formativos. Nesse sentido, essa abordagem permite refletir acerca das aprendizagens acadêmicas, científicas e profissionais construídas ao longo da participação no projeto. A pesquisa foi desenvolvida no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB), por meio do projeto de extensão "Avaliação da aprendizagem na Escola Básica e formação de Professores(a)s: desafios e proposições para a democratização e da aprendizagem (AVAEDUCA), espaço em que ocorreram as reuniões de estudo e planejamento formativos analisados neste estudo.

As fontes de dados desta pesquisa foram constituídas por registros escritos e visuais (fotografias e vídeos postados no Instagram do Projeto), documentos como o PPC do Curso de Pedagogia, o edital do PROLICEN, o projeto PROLICEN, o relatório final das atividades, os registros dos encontros formativos com professores (Ciclo de Debates), além de anotações pessoais produzidas durante as reuniões.

Conforme Gil (2008) a análise documental constitui importante fonte de investigação, pois possibilita o acesso a informações relevantes para compreensão do objeto estudado. Dessa forma, a análise documental contribuiu para a compreensão das práticas, atividades e processos formativos desenvolvidos no contexto do projeto.

O contexto analisado se refere às atividades e as aprendizagens referentes ao Projeto PROLICEN, desenvolvido na UFPB, em 2025, tematizando a avaliação da aprendizagem e envolvendo um grupo composto por sete integrantes: a coordenadora, cinco licenciandos e duas pós-graduandas. O principal objetivo do projeto consistiu em fortalecer a relação entre universidade e educação básica por meio da realização de estudos, debates e ações formativas acerca da avaliação da aprendizagem, contribuindo para a formação inicial e continuada de professores. Além disso, buscou promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, incentivando reflexões sobre práticas avaliativas mais democráticas, inclusivas e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes. As atividades desenvolvidas foram diversas e serão detalhadas a seguir. incluíram reuniões quinzenais de estudo, planejamento, leituras e discussões dos textos estudados, organização de um Ciclo de Debates abertos a professores da escola básica e estudantes universitários, produção de materiais para divulgação científica e participação em eventos acadêmicos.

Por fim, este trabalho está organizado em três seções. A Seção 1 apresenta a introdução, contemplando a contextualização da pesquisa, a problemática, os objetivos, a justificativa e os procedimentos metodológicos. A Seção 2 trata das discussões teóricas que fundamentam o estudo, abordando a formação do(a) estudante-pesquisador(a), a formação

do(a) pedagogo(a)-docente, a constituição da identidade docente e a avaliação da aprendizagem. A Seção 3 apresenta a análise e discussão das experiências vivenciadas no projeto AVAEDUCA, evidenciando as aprendizagens construídas e suas contribuições para minha formação acadêmica e docente. E as considerações finais, onde são retomadas as principais aprendizagens e reflexões resultantes da pesquisa.

2 . FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com base nos objetivos traçados para esta pesquisa irei discutir, a seguir, alguns conceitos centrais que lhe dão sustentação. Inicialmente, trago algumas considerações acerca da formação científico-acadêmico, enfocando aprendizagens necessárias para a formação inicial para a pesquisa, a qual, por sua vez, está imbricada à formação do futuro profissional docente, conforme assevera o PPC do Curso de Pedagogia. Em seguida, apresento o perfil do pedagogo que irá atuar na docência, à luz de alguns estudiosos e do PPC do Curso de Pedagogia da UFPB, docência. Finalmente, discuto a avaliação da aprendizagem na sua relação com a formação docente. Importa ressaltar que essas dimensões formativas não são estanques, mas influenciam mutuamente, podendo ganhar destaque a depender do contexto no qual o licenciado esteja inserido.

2.1 Formação inicial do(a)Estudante-pesquisador(a) na Universidade

A formação da estudante universitária constitui um processo que ultrapassa a aquisição de conhecimentos técnicos e específicos de uma área profissional, o ingresso no ensino superior representa a entrada em um espaço de reflexão e socialização do conhecimento, exigindo do estudante desenvolvimento de um novo olhar sobre as formas de aprender, pensar e atuar diante das demandas acadêmicas e sociais. Posto isto, a universidade tem um papel fundamental não apenas na formação profissional e intelectual, mas na formação humana dos sujeitos, contribuindo para construção do seu pensamento crítico, que ver não apenas sua realidade, mas de toda sociedade.

A educação deve favorecer a formação de indivíduos capazes de compreender criticamente o mundo e atuar de forma consciente sobre ele. Conforme Freire (1996, P.10) “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos.” Essa compreensão desloca a formação universitária de uma perspectiva meramente técnica para uma dimensão ética, crítica e política, na qual o estudante é reconhecido como sujeito histórico capaz de compreender a realidade e atuar sobre ela. Assim, a universidade deixa de

ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos e passa a constituir-se como ambiente de formação humana e emancipatória.

Nesta perspetiva, Almeida e Sampaio (2010), destacam que a universidade constitui-se como um espaço de formação integral, responsável não apenas pela produção e socialização do conhecimento, mas também pelo desenvolvimento humano, ético e crítico dos estudantes. Neste sentido, a formação universitária deve possibilitar aprendizagens significativas que contribua para a compreensão da realidade social, no qual os processos de aprendizagem estejam articulados às demandas da sociedade e às experiências vivenciadas pelos estudantes. Como afirmam Almeida e Sampaio(2010, p.32):

> Pensamos ser esse o fundamento para que o conhecimento possa vir a contribuir efetivamente com a formação de todo e qualquer cidadão, ou seja, enquanto espaço de educação, de formação integral, a universidade deve oferecer tempo e espaço privilegiado para que o conhecimento faça sentido para a vida dos estudantes, docentes e sociedade, pois só aprendemos algo com relevância e consistência quando aquilo que se está aprendendo nos é significativo.

Para os autores, a formação universitária torna-se mais significativa quando possibilita o diálogo entre diferentes saberes e promove experiências que contribuam para o desenvolvimento humano, crítico e profissional dos sujeitos. Dessa forma, a universidade assume a responsabilidade de formar cidadãos críticos aptos não apenas ao exercício da profissão, mas também na participação crítica e reflexiva na sociedade.

No âmbito da formação acadêmica, diversos desafios emergem, sendo a construção da autonomia intelectual um dos mais relevantes, tendo em vista que, ao ingressar na universidade, o estudante passa a assumir maior responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem, sendo chamado a desenvolver competências relacionadas à leitura, a escrita, pesquisa e a produção de conhecimentos.

Essa formação integral exige que o estudante desenvolva autonomia intelectual e assuma papel ativo na construção do próprio conhecimento. De acordo com Severino (2016), a formação universitária exige uma postura investigativa, na qual o estudante deixa de ser apenas um receptor, e passa a assumir maior responsabilidade, torna-se sujeito ativo na construção do saber. Essa mudança implica o desenvolvimento da capacidade de questionar, analisar e produzir conhecimentos de forma autônoma. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Freire (1996, p. 12), ao afirmar que:

> É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Nesse sentido, o estudante deixa de ocupar uma posição passiva no processo de aprendizagem e passa a constituir-se como sujeito da produção do conhecimento, assumindo papel ativo na investigação, na reflexão e na construção de novos saberes, tornando-se protagonista de seu processo formativo.

Nesse processo, a pesquisa assume papel fundamental na formação acadêmica, para Demo (2021), educar pela pesquisa significa compreender a investigação como princípio educativo, possibilitando ao estudante desenvolver o desejo por saber mais, impulsionando o pensamento crítico, o aprendizado contínuo e a criatividade, o questionamento e a capacidade de produzir novos saberes. Logo, a pesquisa deixa de ser apenas uma exigência acadêmica e passa a constituir um instrumento de formação crítica e emancipatória.

Essa perspectiva também evidencia que a pesquisa contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao investigar problemas, analisar diferentes fontes, confrontar ideias e construir argumentos fundamentados, o estudante amplia sua capacidade de compreender a realidade de forma crítica e de propor soluções para os desafios encontrados em sua área de formação. Portanto, a formação do estudante não se restringe à apropriação de conhecimentos científicos e pedagógicos, mas deve formar estudantes capazes de pesquisar, questionar, produzir conhecimento e desenvolver autonomia intelectual.

De acordo com Demo (2021, p.18):

> Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador "profissional", sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um "profissional da pesquisa", mas um profissional da educação pela pesquisa.

Em outras palavras, o estudante universitário não deve ocupar uma posição passiva, apenas recebendo informações dos professores, mas assumir uma postura ativa na construção do próprio conhecimento. Exigindo o desenvolvimento de uma postura investigativa, ao investigar problemas, analisar diferentes fontes, confrontar ideias e construir argumentos fundamentados, o estudante amplia sua capacidade de compreender a realidade de forma crítica e de propor soluções para os desafios encontrados em sua área de formação.

Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser apenas consumidor de conhecimentos produzidos por outros e passa a produzir conhecimentos a partir da sua reflexão crítica. Sendo verdadeiros pesquisadores, não de maneira esporádica mas cotidianamente, estejamos aptos a explorar, que isto faz parte do nosso processo de aprendizagem e na nossa construção profissional.

Posto isto, a pesquisa deve estar presente em todo o percurso formativo, favorecendo a construção de sujeitos críticos e capazes de interpretar a realidade para além das informações prontas e acabadas. Essa compreensão torna-se especialmente relevante nesta pesquisa, uma vez que a participação em um projeto institucional favoreceu o desenvolvimento dessa postura investigativa, aspecto que será retomado na análise das experiências vivenciadas no AVAEDUCA.

A formação do estudante universitário enquanto pesquisador constitui um saber necessário e indissociável de sua trajetória acadêmica. Nessa perspectiva, a pesquisa não deve ser compreendida apenas como uma atividade voltada para a elaboração de trabalhos científicos, mas como uma prática permanente de construção do conhecimento. O desenvolvimento dessa postura investigativa ocorre por meio das experiências, das trocas de saberes e das reflexões promovidas no ambiente universitário, especialmente nas interações estabelecidas em sala de aula.

Outro aspecto relevante da formação universitária refere-se ao letramento acadêmico, compreendido como o conjunto de práticas de leitura, escrita e produção de conhecimentos característicos do contexto universitário. Segundo Lea e Street (2014), o processo de inserção na cultura acadêmica envolve a aprendizagem de modos específicos de ler, argumentar, escrever e produzir textos científicos. Dessa forma, a apropriação das práticas de escrita acadêmica torna-se fundamental para a participação efetiva dos estudantes na vida universitária, favorecendo a comunicação científica e a produção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a escrita acadêmica não se restringe ao domínio de normas e gêneros textuais, mas constitui um processo formativo que possibilita ao estudante desenvolver sua capacidade de reflexão, argumentação e autoria.

Como destaca Demo (2021, p. 71):

> Neste sentido, é fundamental que os alunos escrevam, redijam, coloquem no papel o que querem dizer e fazem, sobretudo alcancem a capacidade de formular. Formular, elaborar são termos essenciais na formação do sujeito, porque significam propriamente a competência, à medida que se supera a recepção passiva de conhecimento, passando a participar como sujeito capaz de propor e contrapropor

[...].

Assim, a escrita acadêmica configura-se como instrumento fundamental de formação intelectual, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da autoria e da capacidade de produzir interpretações próprias acerca da realidade e de comunicar o conhecimento científico. A consolidação dessas aprendizagens ocorre, sobretudo, por meio das experiências proporcionadas pela própria universidade. Conforme Pimenta e Anastasiou (2014), a educação superior deve favorecer processos formativos que possibilitem aos estudantes problematizar a realidade, refletir criticamente sobre sua futura atuação profissional e construir conhecimentos comprometidos com a transformação social. Nessa direção, o estudante universitário é chamado a assumir uma postura ativa diante dos desafios educacionais, sociais e profissionais que permeiam sua formação.

Os programas e projetos institucionais desenvolvidos no âmbito das universidades constituem importantes espaços de formação acadêmica e profissional. Por meio da participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, os estudantes têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, desenvolver competências investigativas e estabelecer relações entre teoria e prática. Essas experiências favorecem a construção de aprendizagens que ultrapassam os limites da sala de aula, contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e comprometidos com sua atuação profissional.

Nesse sentido, a participação em projetos institucionais possibilita vivências que fortalecem a formação acadêmica, o desenvolvimento da pesquisa e a construção da autonomia intelectual. Tais experiências tornam-se especialmente significativas nos processos de formação inicial, uma vez que contribuem para a ampliação dos conhecimentos teóricos, para o desenvolvimento da escrita acadêmica e para a constituição de uma postura investigativa diante das questões que envolvem a prática educativa. Entre essas iniciativas, destacam-se os programas de ensino, pesquisa e extensão, que promovem experiências formativas capazes de articular conhecimento científico, reflexão crítica e atuação social, fortalecendo o processo de formação universitária.

Esta formação para o desenvolvimento da atitude investigativa, ainda que o estudante não se torne um pesquisador profissional, é pré-requisito para a vida em geral e, especialmente, para o pedagogo-professor, o qual se ocupa da reflexão e da prática acerca do ensino. Diante disso, as experiências formativas proporcionadas pela universidade evidenciam que a formação inicial ultrapassa a aquisição de conhecimentos específicos. Nesse sentido, a

próxima seção visa compreender como se constitui a formação do pedagogo-docente.

2.2 Formação do(a) Pedagogo(a)-Docente

A formação do pedagogo constitui um processo amplo e complexo, que ultrapassa a preparação para o exercício da docência em sala de aula. As transformações sociais, políticas e educacionais ampliaram significativamente o campo de atuação desse profissional, reconhecendo sua inserção em diferentes espaços e dimensões da educação. Nessa perspectiva, formar pedagogos significa prepará-los para compreender os processos educativos em sua complexidade, articulando conhecimentos científicos, pedagógicos, éticos e políticos comprometidos com a transformação da realidade.

Assim, segundo Libâneo (2022, p.29):

> [...] pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

A definição apresentada por Libâneo amplia a compreensão da identidade profissional do pedagogo ao reconhecer sua atuação em diferentes dimensões da prática educativa. Nessa perspectiva, docência, gestão, pesquisa e produção do conhecimento deixam de ser campos isolados e passam a constituir dimensões complementares da atuação desse profissional, evidenciando que a atuação do pedagogo não se restringe ao espaço escolar ou à sala de aula, mas envolve múltiplos contextos e práticas educativas.

Nessa ótica, esse profissional deve ser preparado para desenvolver ações educativas em diferentes contextos, escolares e não escolares, assumindo funções relacionadas à gestão educacional, à coordenação pedagógica, ao planejamento, à avaliação, à pesquisa e à elaboração de projetos educativos. Dessa forma, a atuação do pedagogo caracteriza-se pela compreensão dos processos educativos em sua complexidade, exigindo uma formação sólida que possibilite interpretar criticamente a realidade e intervir de maneira ética e comprometida com a transformação social.

A legislação brasileira, ao traçar o perfil do pedagogo, apresenta avanços e recuos em face das disputas de interesses diversos e conflitantes, engendradas no campo educacional, visando hegemonia em torno da formação profissional. De um lado tem-se as entidades representativas dos profissionais e os intelectuais que defendem uma formação ampla, consistente e crítica; de outro, os representantes do mercado educacional que empreendem

todos esforços para fragmentar, fragilizar e reduzir a formação de acordo com a lógica fabril. Os avanços e retrocessos resultam da correlação de forças configuradas em cada momento.

Nestes termos, ao tratar da formação inicial em Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 estabelecem os campos de atuação:

> Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 1).

As Diretrizes Curriculares estabelecem que a formação do pedagogo está diretamente ligada ao exercício da docência, ao mesmo tempo que reconhece diferentes possibilidades de atuação do pedagogo.

Essa concepção, entretanto, é um assunto em discussão no campo da formação de professores, sendo alvo de críticas e debates constantes, principalmente em relação ao amplo papel, atribuído à formação do pedagogo e as diferenças entre a formação docente e a formação para outros campos de atuação na educação. Entre as principais críticas dirigidas às Diretrizes está o caráter generalista da formação, que busca contemplar múltiplos campos de atuação em um único curso, podendo comprometer o aprofundamento da formação docente e da formação para as demais funções pedagógicas.

Ao analisar o contexto dos cursos de pedagogia, Pimenta (2017, p.25) afirma que:

> Formar o docente e o pedagogo é o que está definido para os cursos de pedagogia. No entanto, considerando a complexidade e amplitude envolvidas nessas profissões, o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente.

Deste modo, evidencia-se que a ampliação das funções atribuídas ao pedagogo pode comprometer o aprofundamento dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e das demais funções pedagógicas. Nesse sentido, a abrangência do campo de atuação previsto para o profissional pode contribuir para uma formação generalizante, suscitando questionamentos acerca do aprofundamento dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e das demais funções pedagógicas. Essa problemática alimenta o debate sobre a identidade profissional do pedagogo e sobre a própria organização de sua formação inicial.

Aprovada sob muitas críticas, advindas principalmente dos intelectuais a Resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024, estabelece as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, abrangendo os cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura. O documento estabelece o perfil de egresso, fundamentos, princípios, a organização curricular e carga horária da formação docente e orientando as instituições de ensino superior na elaboração dos projetos pedagógicos. (Brasil, 2024)

No que se refere ao perfil do egresso, a Resolução estabelece conhecimentos e capacidades relacionados à compreensão crítica dos marcos normativos da Educação Básica, à atuação ética e comprometida com relações democráticas, ao reconhecimento dos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas e dos estudantes e à identificação de questões e problemas socioculturais e educacionais mediante postura investigativa, integrativa e propositiva. O documento também contempla conhecimentos relativos à avaliação educacional, à gestão das escolas de Educação Básica e à colaboração no desenvolvimento de pesquisas científicas no campo educacional (Brasil, 2024).

Por se tratar de uma normativa destinada à formação de professores de maneira geral, a Resolução nº 4/2024 não estabelece orientações específicas para o curso de Pedagogia. Embora estabeleça aspectos gerais que alcançam os cursos de licenciatura, não desenvolve uma discussão específica sobre a formação do pedagogo e sobre a amplitude de sua atuação profissional. Essa característica tem sido apontada como uma problemática, uma vez que não contempla as especificidades da formação do pedagogo, cuja atuação envolve, além da docência, a gestão educacional, a coordenação pedagógica, o planejamento e a organização do trabalho pedagógico.

Entretanto, embora a resolução nº 4/2024 apresente princípios relacionados à criticidade, à autonomia, à emancipação e à articulação entre teoria e prática, sua organização também confere centralidade às atividades práticas, ao desenvolvimento de capacidades profissionais e à aproximação progressiva com o exercício profissional. Essa orientação pode ser problematizada diante da necessidade de uma formação que não se limite ao domínio de procedimentos e competências para a atuação imediata, mas que assegure sólida fundamentação teórica, científica, política e crítica para a compreensão da educação e da profissão docente.

Essa questão é problematizada por Pimenta (2025), em palestra transmitida pelo *Youtube* dedicada à análise da Resolução CNE/CP nº 4/2024, ao discutir a relação entre teoria, prática e práxis na formação de professores. Para a autora, a valorização da prática não deve significar uma formação centrada simplesmente no ensino de procedimentos para o exercício da docência. A prática, compreendida em uma perspectiva crítica, precisa ser analisada teoricamente, de modo que o futuro professor possa conhecer, problematizar e compreender a realidade educacional na qual irá atuar. Nessa perspectiva, teoria e prática não são dimensões que devam ser separadas ou hierarquizadas, mas constituem uma relação necessária à formação e à transformação da realidade educativa (Pimenta, 2025).

A crítica de Pimenta também se dirige à centralidade atribuída às competências e habilidades na formação docente. Em sua análise, a ênfase nesses elementos pode aproximar a formação de uma perspectiva tecnicista, na qual o professor é preparado prioritariamente para responder a demandas práticas e imediatas do exercício profissional. Em contraposição, a autora defende uma formação sustentada pelo conhecimento, pela pesquisa, pela capacidade de análise crítica e pela compreensão da realidade social e educacional, elementos necessários para uma educação comprometida com a emancipação humana (Pimenta, 2025).

Nesse sentido, a discussão proposta pela autora contribui para problematizar a formação prevista pela Resolução nº 4/2024, especialmente quando a prática e o desenvolvimento de competências são tomados como elementos centrais da preparação profissional. A questão não está em negar a importância da prática na formação docente, mas em questionar uma concepção que possa reduzi-la ao treinamento para o exercício profissional. Para uma formação crítica, a aproximação com a realidade educacional precisa estar articulada à fundamentação teórica, à pesquisa e à reflexão sobre as condições concretas em que a educação se realiza.

Essa problemática também se relaciona à própria especificidade da formação do pedagogo. Se, historicamente, já se identificava uma formação generalizante e superficial, como apontado por Pimenta (2017), a ênfase em competências, habilidades e práticas imediatas pode ampliar o risco de uma formação que não assegure o aprofundamento dos conhecimentos necessários à compreensão dos processos educativos em sua complexidade. Assim, pensar a formação do(a) pedagogo(a)-docente implica não apenas considerar os diferentes espaços de atuação profissional, isto é, escolar e não escolar, mas também questionar quais conhecimentos, fundamentos e experiências formativas são necessários para

que esse profissional possa compreender criticamente a educação e atuar sobre a realidade de forma consciente e transformadora.

No tocante à formação do pedagogo na Universidade Federal da Paraíba, há um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em tramitação, mas o Projeto em vigência foi elaborado segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 (Brasil, 2006). Assim, o documento ao definir o perfil profissional do egresso estabelece que: "No caso específico do pedagogo, ele deve atuar em espaços escolares e não escolares na docência, gestão educacional e produção/difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional" (UFPB, 2006, p. 10).

Conforme apresentado no PPC, a formação em Pedagogia contempla diferentes dimensões da prática educativa, incluindo a docência, a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento no campo educacional. O documento também prevê conhecimentos relacionados à administração dos sistemas de ensino, ao planejamento educacional, às políticas educacionais, aos movimentos sociais e à avaliação de projetos educativos (UFPB, 2006).

Nessa perspectiva, o PPC estabelece que a formação do pedagogo exige não apenas o domínio de conhecimentos didático-pedagógicos, mas também o desenvolvimento de competências relacionadas à investigação científica, à organização do trabalho pedagógico, à gestão dos processos educativos e à análise crítica das políticas públicas educacionais. A docência é compreendida como uma atividade que integra um conjunto de práticas que envolvem planejamento, pesquisa, avaliação, gestão e produção do conhecimento (UFPB, 2006).

Outro aspecto presente no PPC, refere-se à articulação entre teoria e prática estabelecendo uma relação permanente na formação do pedagogo. O documento apresenta a formação como um processo que articula conhecimentos teóricos e práticos ao longo do curso e os diferentes campos de atuação profissional (UFPB, 2006). Essa concepção aparece associada à formação de profissionais capazes de compreender os processos educativos, produzir conhecimentos e desenvolver práticas no campo educacional. Nesse ponto, é importante considerar que a descrição da proposta presente no PPC não implica assumir sua efetividade ou ausência de limites, mas compreender a concepção de formação que o documento institucional apresenta.

A Proposta apresentada no PPC da pedagogia da Universidade Federal da Paraíba ressalta que a formação do pedagogo possui um caráter abrangente, afirmando o preparo de

profissionais para diferentes espaços de atuação. Embora a docência constitua a base da formação, o documento prevê também o desenvolvimento de conhecimentos relacionados à administração dos sistemas de ensino, ao planejamento educacional, às políticas educacionais, movimentos sociais e na avaliação de projetos educativos (UFPB, 2006). Segundo o documento, a identidade do pedagogo está ligada à figura de um profissional crítico, reflexivo, pesquisador e comprometido com a transformação social, sendo afirmado no projeto político pedagógico que o professor deve atuar como e "(re)educação das relações sociais" (UFPB, p.13). Entretanto, a presença desses princípios no documento não elimina a necessidade de problematizar como uma formação que reúne diferentes e abrangentes dimensões profissionais poderá materializar organicamente e de forma aprofundada os conhecimentos necessários à constituição do pedagogo.

A partir dessa discussão, torna-se necessário avançar para a compreensão da identidade profissional na formação inicial. A amplitude de funções atribuídas ao pedagogo, a articulação entre docência e outros campos de atuação e as diferentes concepções presentes nas políticas de formação colocam em questão quais conhecimentos, experiências e relações formativas participam da construção da identidade desse profissional. É nesse contexto que se insere a discussão sobre a construção da identidade do pedagogo na formação inicial, considerando as relações entre formação, conhecimentos profissionais, experiências e prática educativa.

2.2.1 A construção da identidade docente na formação inicial

Como discutido anteriormente, a docência constitui um eixo da formação do pedagogo, mas é necessário compreender que o desempenho da profissão docente envolve um processo contínuo de construção da identidade docente. Segundo Tardif (2014) A construção dessa identidade não ocorre apenas pela conclusão de sua formação inicial ou pela aquisição de conhecimentos teóricos, mas é construída e reconstruída pela suas experiências, vivências e conjuntos de saberes adquiridos ao longo da sua trajetória não apenas profissional, mas também acadêmico e pessoal, e das relações estabelecidas nos diferentes contextos educativos e da reflexão permanente sobre a prática pedagógica.

Para Pimenta, (1996, p.75):

> A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de

> professor, como as demais, emerge em dado contexto e no momento histórico, como a resposta às necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais.

Nessa perspectiva, segundo Santos e Braga (2015), a identidade docente constitui-se como um processo dinâmico, complexo e contínuo, construído nas experiências de vida, nas relações sociais e profissionais e nos diferentes contextos em que o sujeito atua. Nessa perspectiva, as autoras destacam que "[...] nossa identidade não se consubstancia simplesmente pelo que nos é atribuído pelo outro. Como sujeitos históricos que somos podemos recusar a identidade atribuída e assumirmos outra." (Santos e Braga, 2015, p. 69). Essa compreensão evidencia que a identidade docente não é um atributo fixo ou acabado, mas uma construção histórica e social, constituída na articulação entre a construção da própria identidade e aquela que é lhe é atribuída pelos outros, sendo continuamente ressignificada ao longo dos processos de socialização que acompanham toda a trajetória do indivíduo.

Logo, a identidade docente não é formada de uma hora para outra, mas por meio de um processo histórico, permanente e dinâmico. Longo ser professor/a significa estar em constante formação, refletindo criticamente sobre a própria prática e do docente, reconstruindo saberes ao longo da trajetória profissional. Dessa forma, a formação inicial representa o início desse percurso, mas não esgota o desenvolvimento profissional docente.

De maneira semelhante Nóvoa (2019, p.6) reforça que:

> Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, Tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

Antes de assumir a docência, o futuro professor é, antes de tudo, uma pessoa, marcada por sua história de vida, suas experiências, seus medos, expectativas, valores, crenças, e diferentes vivências constituídas ao longo da vida. Esses elementos não desaparecem com o ingresso na profissão, e em se tornar professor, ao contrário, passam a integrar sua maneira de compreender o ensino, aprender com os outros e construir sua identidade docente.

Nesse sentido, a identidade docente é construída continuamente a partir das vivências pessoais e profissionais. As experiências como estudante, os exemplos de professores que inspiraram ou desafiaram, os êxitos, as dificuldades e as relações estabelecidas ao longo da trajetória formativa contribuem para a maneira como cada sujeito compreende e exerce a

docência. Assim, ninguém aprende a ser professor de forma isolada. A presença, o apoio, a troca de experiências e a colaboração entre os pares constituem elementos fundamentais nesse processo, pois é na interação com outros docentes que o futuro professor amplia seus saberes, ressignifica suas experiências e fortalece sua identidade profissional.

Desse modo, a identidade docente constitui-se em um processo contínuo de construção, marcado pelas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas ao longo da formação. Mais do que adquirir conhecimentos específicos, tornar-se professor implica desenvolver uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a educação. Essa compreensão conduz à necessidade de discutir como a formação inicial articula teoria, prática, pesquisa e reflexão, aspectos fundamentais para o exercício da docência.

2.2.3 Teoria, prática e formação docente

A formação docente exige a superação da histórica dicotomia entre teoria e prática, presente durante muito tempo nos processos de formação de professores. Tradicionalmente, a teoria foi compreendida como um conjunto de conhecimentos produzidos na universidade, enquanto a prática era reduzida à aplicação desses conhecimentos no cotidiano escolar. Essa compreensão, entretanto, tem sido amplamente questionada por diferentes estudiosos da educação, que defendem a necessidade de compreender teoria e prática como dimensões articuladas do processo formativo e do trabalho docente. Nessa perspectiva, a formação do professor não pode se restringir à apropriação de conhecimentos teóricos ou à aquisição de técnicas para sua aplicação, mas deve possibilitar a compreensão crítica da realidade educativa e a construção de formas conscientes e intencionais de intervenção.

Saviani (2007) contribui para essa discussão ao problematizar a relação entre teoria e prática e destacar a necessidade de compreender a especificidade de cada uma sem, contudo, separá-las. Para Saviani (2007, p.108) “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera”. Posto isto, teoria e prática não constituem dimensões independentes, pois a teoria se desenvolve em relação às necessidades e aos problemas colocados pela prática, ao mesmo tempo em que oferece elementos para compreendê-la e orientá-la. Assim, a formação docente precisa criar condições para que os conhecimentos teóricos sejam constantemente confrontados com a realidade educacional, favorecendo processos de reflexão e reelaboração da ação pedagógica.

Essa perspectiva aproxima se da discussão apresentada por Pimenta, Pinto e Severo (2020), na qual teoria e prática constituem dimensões inseparáveis do trabalho docente,

estabelecendo uma relação permanente de diálogo e reconstrução. Nessa compreensão, a prática pedagógica não representa a simples aplicação da teoria, mas constitui também com um espaço de produção de conhecimentos e de reflexão crítica sobre a realidade educacional. Desse modo, a partir das vivências no contexto escolar, o professor mobiliza seu próprio conhecimento e diferentes saberes, a partir de situações reais que vivenciam no seu cotidiano, podendo assim repensar suas práticas pedagógicas e metodológicas para assim agir na realidade educativa.

Neste sentido, a prática pedagógica deixa de ser entendida como mera execução de técnicas ou metodologias previamente definidas e passa a constituir um espaço de produção de conhecimentos. É na relação entre ação, reflexão e investigação que o professor compreende os desafios presentes em sua realidade, analisa criticamente suas experiências e desenvolve novas possibilidades de intervenção pedagógica. Essa compreensão também é discutida por Flores (2015, p.139), ao afirmar: “Aprender a ensinar não se reduz à mera aplicação de um conjunto de técnicas e destrezas; implica também a construção de conhecimento e de sentido num diálogo permanente com a prática”.

Flores (2015), evidencia que a prática não deve ser entendida como um momento posterior à teoria, ao contrário a prática constitui um espaço no qual o futuro docente forma conhecimentos, atribuindo sentido às experiências vivenciadas e a consolidar o sentido sobre o ensinar. Dessa maneira,a aprendizagem da docência ocorre em um movimento contínuo de articulação entre conhecimentos, experiências e reflexão sobre a prática, precisando manter uma relação permanente durante o processo formativo.

Essa articulação entre teoria e prática aproxima-se do conceito de práxis, compreendido como a unidade entre reflexão e ação transformadora. Compreender a docência como práxis significa reconhecer que o trabalho do professor não se limita à execução de métodos ou técnicas. Ao contrário, envolve a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade, produzir conhecimentos a partir da experiência e transformar a própria prática pedagógica. Assim, o exercício da docência deixa de ser uma atividade mecânica ou repetitiva e passa a constituir uma prática consciente, crítica e intencional.

Essa perspectiva da Pedagogia como ciência da práxis é discutida por Pimenta, Pinto e Severo (2020), cuja produção do conhecimento pedagógico ocorre na articulação permanente entre teoria e prática. De modo, que as teorias educacionais somente cumprem sua função formativa quando dialogam com a realidade concreta da educação, possibilitando que o futuro

pedagogo compreenda criticamente os contextos de atuação e desenvolvam intervenções fundamentadas na reflexão, na pesquisa e na transformação da prática educativa.

De maneira semelhante, Farias e Costa (2022) defendem uma compreensão de unidade entre teoria e prática, entendendo que essas dimensões devem estar articuladas no processo de formação docente, entendendo que "[...] há uma relação de unidade, se configurando em práxis, uma vez que possuem fins pedagógicos e transformadores" (Farias; Costa, 2022, p. 131). A contribuição dos autores permite compreender que teoria e prática não devem ser tratadas como dimensões isoladas ou hierarquizadas no processo de formação docente. Quando articuladas, constituem uma práxis que envolve reflexão, ação e finalidade transformadora. Dessa maneira, a formação do professor passa a ser entendida como um processo no qual os conhecimentos teóricos são mobilizados para interpretar a realidade e, simultaneamente, as experiências práticas contribuem para questionar, ressignificar e ampliar esses conhecimentos.

Essa compreensão da docência como práxis assume especial relevância nesta pesquisa, pois as experiências vivenciadas no projeto AVAEDUCA possibilitaram a articulação entre os conhecimentos construídos na formação acadêmica e as práticas desenvolvidas no contexto escolar, a partir dos estudos e do diálogo com os professores da rede pública que participaram do Ciclo de Debates. Os estudos semanais realizados com estudantes das licenciaturas e doutorandas da área da educação, aliados às reuniões de planejamento e organização das palestras, constituíram espaços de reflexão, diálogo e construção coletiva do conhecimento. Essas experiências,os conhecimentos teóricos discutidos nos encontros foram relacionados às questões concretas da educação e da avaliação da aprendizagem, favorecendo uma formação que ultrapassou a dimensão técnica da docência.

Desse modo, a participação no AVAEDUCA pode ser compreendida como uma experiência formativa na qual teoria e prática estiveram em constante diálogo. As leituras, discussões e atividades desenvolvidas no projeto possibilitaram não apenas a apropriação de conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem, mas também a reflexão sobre os sentidos e as implicações das práticas avaliativas no contexto educacional. Essa experiência contribuiu, portanto, para o desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva diante dos processos educativos e para a compreensão da formação docente como um processo permanente de articulação entre conhecimento, experiência, reflexão e ação.

2.3 Avaliação da Aprendizagem, formação e prática docente

A formação para avaliar e acompanhar os processos de ensino e aprendizagem constitui um papel fundamental nos cursos de licenciatura, uma vez que avaliar ultrapassa, a mera atribuição de notas. Esse processo vai muito além, envolve compreender o processo de aprendizagem, identificar dificuldades, acompanhar os avanços desses estudantes, e integrar o trabalho pedagógico do docente. Neste sentido, Sordi e Ludke (2009, p. 324) ressalta a necessidade de que a avaliação seja abordado na formação inicial ao afirmar que "Ressaltamos a importância de se investir em uma nova forma de discutir a avaliação com professores, inserindo-a como uma das categorias do trabalho pedagógico, concretamente desenvolvido na escola e submetido à determinada forma de organização." Evidencia-se, portanto, que a avaliação deve ser compreendida como dimensões constitutivas da prática docente, não como um processo isolado ou meramente técnico. Conforme Sordi e Ludke (2009, p 325):

> O ensino da avaliação aos futuros professores não pode se resolver apenas na descrição teórica, politicamente correta, sobre como deveria ser e/ou sobre as razões porque não consegue ser diferentemente desenvolvida. Reclama por ação intencional dos educadores de fazer experimentar aos futuros professores outros usos da avaliação, levando-a a assistir a aprendizagem dos estudantes.

Assim, a formação inicial não deve apenas ensinar conceitos sobre avaliação, mas proporcionar experiências que preparem o futuro professor para utilizá-la de forma formativa e crítica. Villas Boas (2006, p.87) destaca que:

> O processo avaliativo produz consequências; não termina quando o curso é concluído. Como foi ressaltado, avaliação é aprendizagem. Enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia. Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam, enquanto se aprende se avalia. Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam. O seu processo de formação é longo, tendo início quando entram na escola como alunos.

De modo, que evidencia que a formação em avaliação ultrapassa o ensino de conceitos teóricos, envolvendo também as experiências avaliativas vivenciadas pelos futuros professores, e em sua trajetória enquanto estudantes. Dessa forma, a avaliação não é apenas algo que o professor aprende para aplicar em seus alunos, pois sua própria compreensão sobre avaliar também é construída a partir das experiências avaliativas que vivencia. Assim, a formação inicial assume papel importante no desenvolvimento de concepções e práticas avaliativas, possibilitando aos licenciados refletirem sobre sua atuação profissional.

A avaliação da aprendizagem constitui um dos elementos centrais do processo educativo, pois possibilita compreender não apenas os resultados obtidos alcançados pelos esudantes, mas também os percursos construídos ao longo do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, avaliar ultrapassa a simples atribuição de notas, conceitos ou decisões de aprovação e reprovação, assumindo importante papel fundamental na orientação das práticas pedagógicas e no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, Luckesi (1999, p. 81) afirma que "A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem". Essa compreensão rompe com a concepção de avaliação restrita à classificação dos estudantes e evidencia sua função diagnóstica, orientada para o acompanhamento da aprendizagem.

Sob essa perspectiva a avaliação busca identificar o estágio de desenvolvimento do estudante, reconhecendo seus avanços, dificuldades e potencialidades, de modo a subsidiar decisões pedagógicas que favoreçam a continuidade do processo de aprendizagem. Assim, o professor passa a compreender o momento em que cada estudante se encontra, identificando os conhecimentos já construídos, as dificuldades ainda existentes e as possibilidades de intervenção pedagógica. Dessa forma, a avaliação deixa de constituir um mecanismo de julgamento para assumir uma função diagnóstica e formativa.

Historicamente, entretanto, a avaliação esteve associada a práticas de mensuração e classificação, priorizando resultados quantitativos e processos seletivos. Durante muito tempo, predominou uma concepção tradicional fundamentada em exames, provas e notas, cuja finalidade consistia em classificar os estudantes entre aprovados e reprovados. Nessa lógica, a avaliação assumia um caráter disciplinador e seletivo, enquanto o erro era compreendido como sinônimo de fracasso, e não como parte constitutiva do processo de aprendizagem.

Conforme destaca Perrenoud (1999), esse modelo contribuiu para a produção de desigualdades escolares ao desconsiderar os diferentes ritmos e processos de aprendizagem dos estudantes. De maneira semelhante, Luckesi (2011, p. 173) afirma que:

> A partir do erro na prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de heterocastigado, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição. Ao ser reiteradamente lembrado da culpa, o educando não apenas sofre os castigos impostos de fora, mas também aprende mecanismos de autopunição, por supostos erros que atribui a si mesmo. Nem sempre a escola é a responsável por todo o processo culposo que cada um de nós carrega, mas ela

> reforça (e muito) esse processo. Quando um jovem não vai bem numa aprendizagem e diz: "Poxa, isso só acontece comigo!", que é que está expressando senão um juízo culposo e autopunitivo?.

Nessa perspectiva, a escola frequentemente reforça processos de culpabilização e autopunição quando reduz a avaliação à lógica do acerto e do erro. Ao compreender o erro apenas como evidência de incapacidade, desconsidera-se seu potencial pedagógico para orientar novas intervenções e favorecer o avanço da aprendizagem. Embora essa discussão esteja presente na literatura há várias décadas, seus efeitos ainda podem ser observados no cotidiano escolar.

Apesar dos avanços produzidos pelas pesquisas e pelas políticas educacionais, a avaliação continua sendo, muitas vezes, compreendida como um instrumento de classificação, reduzindo os estudantes a resultados numéricos. Diante dessa realidade, torna-se indispensável investir na formação inicial e continuada de professores, favorecendo a construção de práticas avaliativas comprometidas com a aprendizagem e com a democratização do ensino.

Nesse contexto, destaca-se o projeto “Avaliação da aprendizagem na escola básica e formação de professore(a)s: desafios e proposições para a democratização do ensino e da aprendizagem”, desenvolvido no âmbito do PROLICEN. o projeto buscou fortalecer a articulação entre a universidade e a Educação Básica por meio de estudos, debates e reflexões sobre avaliação da aprendizagem junto a licenciandos(as) e professores(as) da rede pública de João Pessoa. Ao promover espaços de formação e diálogo, evidenciou a importância da formação inicial e continuada dos professores, visando promover práticas avaliativas comprometida com a aprendizagem, a inclusão e a democratização do ensino (João Pessoa, 2025)

Diante da necessidade de superar práticas avaliativas classificatórias, torna-se fundamental compreender a avaliação como um processo contínuo, intencional e comprometido com a aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, a prática avaliativa deve estar a serviço do desenvolvimento da aprendizagem, orientando o planejamento docente e possibilitando intervenções pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes ao longo de seu percurso formativo.

Sob essa ótica, Hoffmann (2011) defende a avaliação mediadora como um processo de acompanhamento permanente da aprendizagem, no qual o professor assume o papel de mediador, observando, interpretando e intervindo de forma contínua para favorecer o desenvolvimento dos estudantes. De modo complementar, Luckesi (1999) compreende a

avaliação como um ato diagnóstico, voltado à identificação das necessidades de aprendizagem e à tomada de decisões pedagógicas capazes de promover avanços no processo educativo. Embora utilizem conceitos distintos, ambos os autores convergem ao defender uma avaliação comprometida com a aprendizagem, em oposição às práticas meramente classificatórias.

Conforme Hoffmann (2011, p.20):

> a visão formativa parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação.

Assim, o professor deixa de ocupar apenas o lugar de transmissor de conhecimentos, para assumir a função de mediador do processo educativo. Mais do que verificar resultados, visa acompanhar o percurso de aprendizagem dos estudantes, identificar dificuldades, reconhecer potencialidades e propõe intervenções que favoreçam a construção do conhecimento. Contribui para a formação de sujeitos autônomos, capazes de construir seus próprios posicionamentos, desenvolver o pensamento crítico e criativo e assumir uma postura de pesquisador permanente diante dos desafios acadêmicos, profissionais e sociais. Deste modo, a avaliação passa a constituir um processo de escuta, observação e reflexão permanente sobre a prática pedagógica.

Essa compreensão sobre avaliação como processo formativo também esteve presente nas experiências vivenciadas no Projeto AVAEDUCA, a partir dos encontros, estudos e momentos de discussões, possibilitando refletir sobre a própria formação e a construção de um novo olhar sobre a docência, a pesquisa e os projetos institucionais. Assim, o projeto constituiu-se como um importante espaço de formação, contribuindo para a construção da minha identidade como pedagoga-pesquisadora.

4. ENTRE ENCONTROS, DIÁLOGOS E APRENDIZAGENS: A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGA-PESQUISADORA

4.1 Caracterização das atividades desenvolvidas no Projeto AVAEDUCA

O projeto AVAEDUCA foi desenvolvido no âmbito do Programa de Licenciaturas (PROLICEN), durante o ano de 2025, no período de vigência 2024.2 a 2025.1, tendo como objetivo promover estudos, discussões e ações voltadas à compreensão da avaliação da aprendizagem como um processo formativo, democratico e comprometido com a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas.

A equipe do projeto contou com a participação de duas estudantes bolsistas do curso de Pedagogia, três estudantes voluntários sendo duas do curso de Pedagogia e um licenciando em Matemática, além de duas doutorandas em Educação, sob a coordenação da professora coordenadora do Projeto. Essa composição possibilitou um espaço rico de formação, investigação e diálogo entre a universidade e a escola, favorecendo a troca de saberes e experiências entre os estudantes em diferentes etapas de formação e favoreceu a realização de atividades articuladas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

As atividades desenvolvidas envolveram momentos de estudo, leitura e discussões de textos, planejamento, organização de eventos, divulgação das ações do projeto, participação em atividades de escrita e comunicação científica e avaliação coletiva das ações realizadas. As reuniões ocorreram, no primeiro semestre de forma semanal e no segundo semestre, quinzenalmente, com duração de aproximadamente três horas. Os encontros eram organizados em formato de rodas de conversas, as quais tinham como fundamento o diálogo, a participação e a corresponsabilidade entre os integrantes.

Durante as reuniões, eram discutidos textos científicos, documentos legais, vídeos, leituras deleite e vivências relacionadas às temáticas do projeto. Os encontros constituíam, assim, momentos de estudo, reflexão e organização coletiva, nos quais eram discutidos os encaminhamentos das atividades, distribuídas responsabilidades e acompanhadas as ações previstas. Em diferentes encontros, a leitura deleite antecedia às discussões dos textos, compondo a dinâmica de participação e diálogo desenvolvida pelo grupo

Figura 1: Reunião com a equipe do projeto.



Fonte: Acervo do projeto AVAEDUCA, 2025

Figura 2: Reunião de avaliação do Projeto.



Fonte: Acervo do projeto AVAEDUCA, 2025

Além dos momentos de estudo, parte significativa das reuniões era destinada ao planejamento do *Ciclo de Debates sobre avaliação da aprendizagem,* atividade central ao projeto e que objetivava articular a Universidade à Escola Básica. Constituiu-se de quatro encontros formativos, realizado de forma remota, por meio de plataforma digital Google Meet, e abertos à participação de estudantes e professores da educação básica. Os encontros

abordaram a Avaliação da Aprendizagem em diferentes contextos: Na Educação Infantil, Educação de jovens, Adultos e Idosos(EJAI), Educação Inclusiva e a Avaliação na perspectiva da Escola dos Sonhos de Bananeiras/PB.

A organização do Ciclo envolveu diferentes etapas e responsabilidades assumidas pelos integrantes do projeto. Entre as atividades realizadas estiveram a definição das temáticas, o planejamento da programação, a elaboração de materiais de divulgação, a organização das inscrições pelo SIGEventos, a produção dos formulários de avaliação, a emissão dos certificados e o apoio técnico durante as transmissões on-line. Os encontros foram realizados de forma remota objetivando, inicialmente, favorecer maior participação de professores da rede pública do município de João Pessoa e regiões próximas, mas em face da sua divulgação atingir níveis nacionais e internacionais, este público foi sendo ampliado ao longo do projeto.

Importante destacar que em todos os encontros formativos, os participantes do Ciclo tinham acesso previamente aos textos selecionados que serviriam como base para as discussões. O intuito era favorecer uma dinâmica de estudo e debate e não uma simples exposição. Após os encontros, a equipe do projeto realizava momentos de avaliação coletiva, nos quais eram discutidos aspectos relacionados ao planejamento, à organização, à participação do público e às possibilidades de aperfeiçoamento das ações seguintes.

O primeiro seminário formativo foi realizado em 09 de abril de 2025 e teve como tema *Avaliação e inclusão de pessoas com deficiência.* O evento contou com a participação da palestrante Profa. Dra. Munique Massaro, especialista na área da Educação Especial, vinculada ao Centro de Educação da UFPB. Este primeiro encontro formativo reuniu aproximadamente 65 participantes. A palestrante destacou o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que busca planejar ambientes de aprendizagem acessíveis, inclusivos e desafiadores para todos os estudantes, considerando que cada pessoa aprende de maneira diferente, onde o foco não esteja nas limitações do estudante, mas na eliminação das barreiras existentes no ambiente de ensino.

Dessa forma, o currículo, as estratégias pedagógicas, os materiais e as formas de avaliação devem ser planejados desde o início para atender à diversidade presente na sala de aula, favorecendo a participação e a aprendizagem de todos. A metodologia do Ciclo, como já referido, previa uma estratégia que favorecesse o diálogo e o estudo, então, após a fala da convidada, seguia-se o momento para tirar dúvidas e ampliar a troca com os participantes.

Esses momentos foram muito ricos em todos os quatro encontros.

Figura 3: I encontro formativo.



Fonte: Acervo do Projeto EVAEDUCA, 2025.

O segundo seminário formativo foi realizado em 18 de junho de 2025 e teve como tema *Educação de jovens e adultos e Avaliação da Aprendizagem,* com palestrante a profa. Dra. Quezia Furtado, igualmente vinculada ao Centro de Educação da UFPB. Contou com 94 participantes. As discussões evidenciaram a necessidade de compreender as trajetórias de vida dos estudantes da EJA, reconhecendo que seus percursos são marcados por interrupções escolares, desigualdades sociais e diferentes experiências de aprendizagem, aspectos que exigem práticas pedagógicas sensíveis às suas especificidades.

Figura 4: II Encontro formativo.



Fonte: Acervo do Projeto EVAEDUCA, 2025.

O terceiro seminário formativo foi realizado em 06 de Agosto de 2025 e teve como tema *Avaliação da Aprendizagem na Escola dos Sonhos de Bananeiras/PB,* ministrada pela educadora Leila Coelho, teve aproximadamente 65 participantes. O encontro apresentou a experiência da Escola dos Sonhos tem um compromisso com a formação integral do sujeito,e com a construção de uma educação emancipadora, democrática e humanizadora. (PPP da Escola dos sonhos, 2025), destacando sua proposta pedagógica voltada para uma avaliação da aprendizagem democrática, contínua e centrada no desenvolvimento integral dos estudantes. Durante a exposição, foram discutidos aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico, à valorização da autonomia discente e à construção de práticas avaliativas que ultrapassam a utilização de provas e notas como únicos instrumentos de avaliação.

Figura 5: III Encontro formativo.



Fonte: *Acervo do Projeto EVAEDUCA,* 2025.

O quarto e último seminário formativo foi realizado em 04 de setembro de 2025 tendo como tema *Avaliação da Aprendizagem e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil,* ministrada pela profa. Dra. Nádia Jane de Sousa, especialista nos estudos sobre a infância, vinculada ao Centro de Educação da UFPB. O encontro reuniu 70 participantes. Durante a

exposição, foram discutidos os princípios que orientam a avaliação na Educação Infantil, enfatizando que esse processo deve ocorrer por meio da observação, do acompanhamento contínuo e da documentação das experiências vivenciadas pelas crianças, respeitando seus tempos, potencialidades e formas de expressão.

Figura 6: IV Encontro formativo



Fonte: Acervo do Projeto EVAEDUCA, 2025.

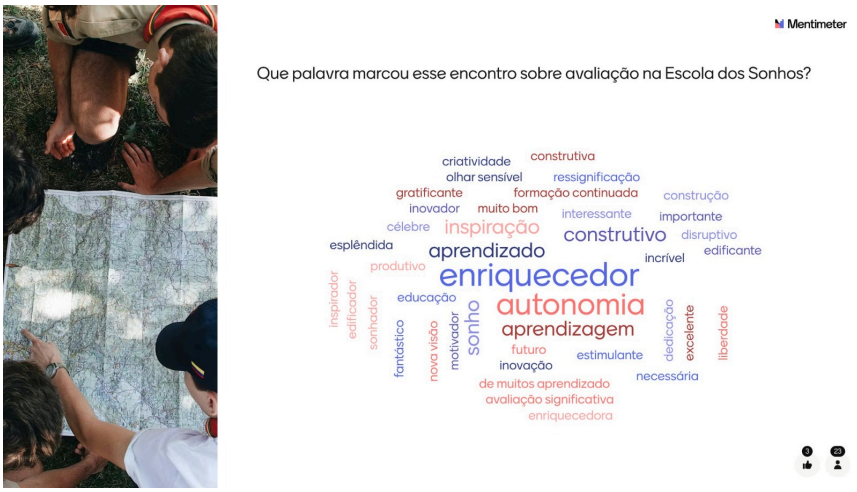
Ao término dos encontros formativos sobre *A Escola dos Sonhos de Bananeiras*, e a *Avaliação da Aprendizagem e trabalho pedagógico na Educação Infantil* foi disponibilizado ao final de cada encontro aos participantes um *link* para elaborada de uma "nuvem de palavras"[1] a partir das interações registradas no *chat* da plataforma utilizada para a transmissão do evento. Esse recurso possibilitou visualizar, de forma sintética, os termos e conceitos mais recorrentes nas manifestações dos participantes, evidenciando os principais temas discutidos, as percepções do público e os aspectos que mais despertaram interesse durante os encontros.

As nuvens de palavras constituíram um registro complementar das atividades desenvolvidas, permitindo identificar elementos centrais das discussões e do envolvimento dos participantes com as temáticas abordadas. O recurso permitiu sistematizar visualmente palavras e expressões recorrentes nas manifestações dos participantes, constituindo um registro complementar das discussões e das percepções construídas durante os encontros. As respostas foram posteriormente retomadas pela equipe do projeto, constituindo um importante

[1] A nuvem de palavras foi utilizada como recurso de participação e registro das percepções dos participantes exclusivamente nesses dois encontros formativos.

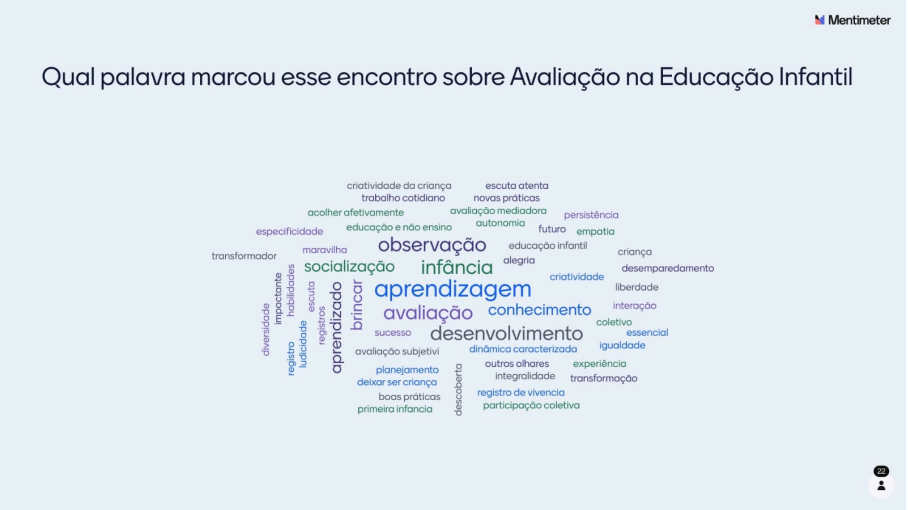
instrumento para o aperfeiçoamento das ações desenvolvidas ao longo do Ciclo de Debates.

Figura 7: Nuvem de Palavras do III Encontro formativo sobre *Avaliação da Aprendizagem na Escola dos Sonhos de Bananeiras/PB.*



Fonte: Acervo do Projeto EVAEDUCA, 2025.

Figura 8: Nuvem de Palavras do IV Encontro formativo sobre *Avaliação da Aprendizagem e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil*



Fonte: Acervo do Projeto EVAEDUCA, 2025.

Como já referido, a participação nos quatro encontros formativos ultrapassou o público inicialmente previsto, reunindo estudantes, professores da educação básica, pesquisadores e Pós-graduandos, provenientes de diferentes municípios da Paraíba, como João Pessoa, Cabedelo, Santa Rita, Campina Grande, Mogeiro, Patos e Puxinanã, além da participação de profissionais dos estados do Pará, Ceará (Fortaleza e Iguatu), Rio de Janeiro e de São Paulo (São João da Boa Vista), além de uma participação do Chile. A diversidade de localidades e de perfis profissionais e de formação, evidenciou que o interesse pelas discussões sobre avaliação da aprendizagem advém de pessoas com diferentes níveis de formação e atuação, reiterando a importância do tema, além de fortalecer e ampliar a riqueza das trocas no espaço de diálogo promovido pelo projeto.

As ações de divulgação ocorreram principalmente por meio das redes sociais do projeto, especialmente através do *Instagram*, além da divulgação em grupos de *WhatsApp*, buscando ampliar a participação de estudantes, professores da educação básica e pesquisadores interessados na temática da avaliação da aprendizagem. Além das atividades administrativas, os integrantes também participavam da mediação dos encontros formativos, do acompanhamento dos participantes durante as transmissões e da organização dos momentos destinados às perguntas e ao diálogo com as palestrantes.

Entre essas atividades destacam-se a elaboração de materiais gráficos para divulgação dos encontros formativos. O *Instagram* do projeto foi utilizado para divulgação dos encontros, por meio de vídeos, *Cards*, indicações de leitura e registros das reuniões e demais ações realizadas pela equipe. A produção desses conteúdos envolvia elaboração de textos breves para as publicações, a produção de vídeos e o registro das atividades, incluindo a edição de vídeos destinados aos *stories*.

Dessa forma, a utilização da rede social não se restringiu à divulgação dos eventos, mas envolveu aprendizagens relacionadas à seleção, síntese e diferentes formas de apresentação das informações e socialização dos conteúdos e ações do projeto. Essas ações possibilitaram ampliar a visibilidade do projeto e favoreceram a participação de professores, estudantes e pesquisadores de diferentes municípios e estados.

Figura 9: Instagram do projeto.

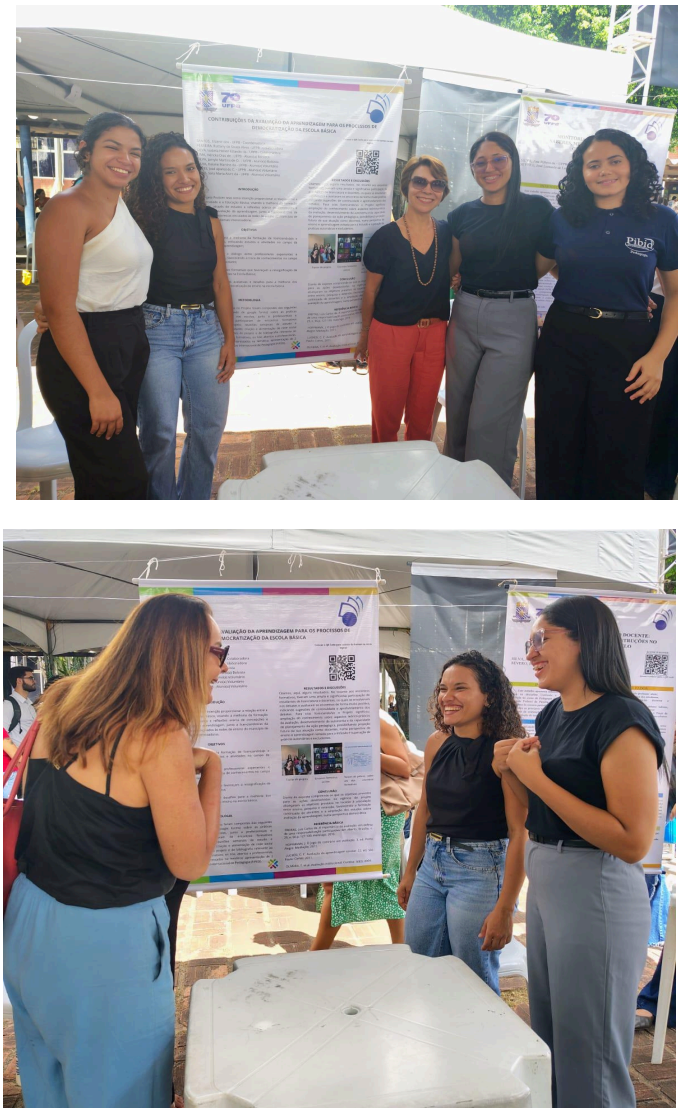


Fonte: Acervo do instagram do EVAEDUCA, 2025.

O AVAEDUCA também estimulou e possibilitou a participação em eventos acadêmicos regionais e internacionais, sendo eles o FIPED 2025, ENID 2025, e o FIPED 2026, vivências que exigiram a elaboração e apresentação de resumos e artigos completos relacionados às atividades desenvolvidas no projeto. A participação nesses eventos ocorreu de diferentes formas: além da elaboração e apresentação oral de textos científicos, todos os participantes da equipe do projeto, graduandos e pós-graduandos, participaram também de atividades de monitoria e mediação de palestras. No FIPED de 2026 fiz a mediação de palestras e essa experiência foi muito rica na medida em que envolveu à organização e à condução nos momentos de diálogo entre os participantes, exigindo atenção às discussões apresentadas e mediação das interações.

Desse modo, essas ações aproximaram a experiência de formação acadêmica das práticas de produção e socialização científica, contribuindo para minha formação no âmbito da pesquisa, Nesse sentido, Freire (1996, p.14) destaca que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, logo ensinar indica busca, questionar e investigar conduzindo assim para novos conhecimentos, não em um pensamento linear mas crítico. Assim, a participação em eventos acadêmicos fortalecem a formação enquanto estudante-pesquisadora-pedagoga, possibilitando vivência esse movimento entre pesquisa, reflexões e troca que envolve a participação em eventos acadêmicos.

Figura 10: Apresentação no Encontro de Iniciação à Docência de 2025.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 11 - Mediação de mesa redonda no FIPED de 2026.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2026.

4.2 O AVAEDUCA e as Aprendizagens Acadêmico-científicas e docentes

Nesta seção, descrevo e analiso as aprendizagens construídas ao longo da participação no projeto AVAEDUCA, as quais contribuíram para a construção de aprendizagens diversas. A postura investigativa e autônoma, a capacidade crítica, princípios e práticas relacionadas à avaliação da aprendizagem, habilidades de planejar e avaliar ações são algumas delas.

4.2.1 A formação docente para a avaliação da aprendizagem

As experiências vivenciadas no projeto AVAEDUCA, durante as reuniões de estudo e encontros formativos possibilitaram ampliar significativamente minha compreensão acerca da avaliação da aprendizagem. Até então, minha percepção sobre avaliar estava fortemente associada às experiências construídas ao longo da Educação Básica, marcadas pela atribuição de notas, pela classificação dos estudantes e pelo medo de errar. No decorrer dos estudos realizados no projeto, compreendi que a avaliação ultrapassa a dimensão técnica dos instrumentos avaliativos, constituindo-se como um processo permanente de acompanhamento da aprendizagem, de reflexão sobre a prática pedagógica e de mediação do desenvolvimento dos estudantes.

Essa mudança não ocorreu apenas pela apresentação de novos conceitos, mas pela possibilidade de confrontar concepções anteriormente naturalizadas com diferentes perspectivas sobre a avaliação. Nesse processo, compreendi que o ato de avaliar não pode ser reduzido à escolha de instrumentos, pois sua finalidade está relacionada ao acompanhamento da aprendizagem e às decisões que o professor toma a partir das informações produzidas nesse processo. Essa compreensão aproxima-se de Luckesi (2011), para quem os instrumentos avaliativos precisam estar subordinados aos objetivos da aprendizagem e à intencionalidade pedagógica. Assim, o principal deslocamento produzido em minha formação foi compreender que o instrumento não define, por si só, o caráter da avaliação, mas é a finalidade que orienta seu uso.

Essa aprendizagem também modificou minha compreensão sobre os sujeitos que participam do processo educativo. Ao estudar os diferentes contextos da Educação Básica, percebi que não seria possível pensar a avaliação a partir de um modelo único, aplicável indistintamente a todos os estudantes. Compreendi que o processo avaliativo é construído na relação estabelecida entre educador e educando. Essa compreensão foi aprofundada a partir das discussões sobre as trajetórias e singularidades dos sujeitos, logo ainda que o professor atue com um grupo de estudantes, cada relação pedagógica é singular, pois cada sujeito traz consigo histórias, experiências, valores e modos próprios de aprender.

Conforme destaca Charlot (2013, p. 76):

> Cada um de nós tem uma história que é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular. Para entender o que está acontecendo em uma sala de aula ou o que está acontecendo com um aluno, não podemos negligenciar essa história. Cada um de nós tem uma forma singular de viver sua posição social.

Essa compreensão contribui para ressignificar meu conhecimento sobre o papel do professor no processo avaliativo. Avaliar deixou de significar apenas verificar resultados para tornar-se uma prática de escuta, observação e compreensão das trajetórias de aprendizagem dos estudantes. Passei a reconhecer que práticas avaliativas padronizadas tendem a invisibilizar as singularidades dos sujeitos, enquanto uma avaliação comprometida com a aprendizagem considera as histórias de vida, os conhecimentos prévios e as diferentes condições em que cada estudante constrói seus saberes. Essa mudança foi significativa para minha formação docente pois deslocou meu olhar do resultado isolado para o processo pelo qual ele foi produzido.

Nessa mesma direção, a concepção da avaliação mediadora de Hoffmann (2011) aprofunda essa compreensão, ao compreender a avaliação como esse movimento de observação, reflexão e ação pedagógica, passei a perceber que os resultados produzidos pelos estudantes precisam provocar perguntas ao professor como “o que esse resultado revela sobre o processo de aprendizagem?” “que dificuldade estão presentes?” “que conhecimento já foram construídos?” “que intervenções podem favorecer novos avanços nesse estudante?”, a avaliação passou, assim, a ser compreendida como elemento articulador entre o acompanhamento da aprendizagem e o planejamento da ação do professor.

As discussões sobre a avaliação na Educação Infantil produziram uma aprendizagem significativa para minha formação. Compreendi que avaliar crianças pequenas exige deslocar o olhar dos resultados mensuráveis para os processos que se manifestam por meio das interações, nas brincadeiras, faz de conta e nas diferentes experiências vivenciadas no cotidiano da criança. Essa compreensão foi importante porque me levou a questionar a tendência de levar para a educação infantil, formas de avaliação, a partir de prova e teste, visando apenas resultados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de construir conhecimentos nas relações estabelecidas com outras crianças, adultos e com o ambiente em que vive. Da mesma forma, os estudos fundamentados em Vygotsky possibilitaram compreender que as interações sociais e o brincar constituem elementos centrais no desenvolvimento infantil, reafirmando a importância de uma avaliação baseada na observação das experiências vividas pelas crianças.

> [...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.(DCNEI, art.4º, 2009)

Logo, a avaliação acontece nas interações que as crianças estabelecem em seu cotidiano e na construção de sentidos sobre o mundo, reconhecendo-as como sujeitos ativos, curiosos e protagonistas de sua aprendizagem. As crianças aprendem a interagir com o ambiente ao seu redor, explorando diferentes materiais, texturas e experiências que favorecem descobertas por meio do brincar, revelando formas singulares de aprender e de se desenvolver.

Os estudos Hoffmann(2006), evidenciam que a avaliação na Educação Infantil deve assumir um caráter mediador, tendo como finalidade conhecer cada criança para promover experiências educativas que favoreçam seu desenvolvimento, com "[...] respeito à diversidade, às diferenças das crianças, ao seu tempo e jeito de aprender." (Hoffmann, 2006, p.6), assim, avaliar não significa comparar ou classificar as crianças, mas reconhecer suas singularidades e acompanhar seus processos de aprendizagem.

Observar uma criança não significa apenas registrar aquilo que ela faz, mas interpretar suas formas de participação, expressão e interação com o outro e o mundo ao seu redor. Cabe ao professor transformar essa observação em conhecimento capaz de orientá-lo em suas intervenções. Dessa forma, compreendi que na educação infantil, avaliar exigindo atenção às crianças e suas singularidades, e a partir dessa observações o professor possa transformar o que foi observado em ações pedagógicas.

Essa aprendizagem também modificou minha compreensão sobre o planejamento docente. Se a avaliação permite conhecer os processos vivenciados pelas crianças, os registros produzidos pelo professor não podem permanecer como documentação burocrática, precisam subsidiar o replanejamento das atividades e ações pedagógicas, portanto, avaliar e planejar constituem movimentos articulados da prática pedagógica.

As discussões sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) ampliaram ainda mais minha compreensão acerca da diversidade presente nos processos educativos. Diferentemente da Educação Infantil, os estudantes da EJAI carregam trajetórias marcadas por interrupções escolares, experiências de trabalho, responsabilidades familiares e diferentes formas de exclusão social e educacional.

Nesse contexto, compreendi que avaliar implica reconhecer os conhecimentos construídos ao longo da vida de cada estudante e estabelecer um diálogo entre as aprendizagens formais e informais, não significa apenas valorizar seus saberes como uma atitude de respeito, mas considerá-los como elementos necessários para orientar o próprio processo de aprendizagem. Essa compreensão foi aprofundada a partir dos textos discutidos no projeto, especialmente por Viana e Sousa (2012), ao defenderem que a avaliação na EJA deve assumir um caráter "diagnóstico, formativo e retroalimentador da ação pedagógica" (viana e Soares, 2012, p. 23) possibilitando ao professor acompanhar os avanços dos estudantes e reorganizar sua prática de acordo com suas necessidades.

As discussões realizadas no projeto também evidenciam que a avaliação na EJAI não pode restringir-se à atribuição de notas ou à classificação dos estudantes. Conforme destacam

Viana e Sousa (2012), muitos educandos ainda associam a avaliação aos exames e à obtenção de notas, reflexo de uma concepção tradicional de ensino que reduz o processo avaliativo à mensuração da aprendizagem. A partir dessas reflexões, se entende que a articulação entre avaliação diagnóstica e formativa se mostra essencial para essa modalidade de ensino, pois permite identificar potencialidades e dificuldades desses estudantes e orientar intervenções pedagógicas e propor atividades que façam sentido para suas realidades e experiências de vida.

Essa compreensão também contribuiu para que eu percebesse a importância da intencionalidade pedagógica, a atribuição de sentido nas atividades propostas. Na EJAI, considerar as experiências dos sujeitos implica reconhecer que a aprendizagem escolar não acontece separada de suas condições concretas de vida. Como aponta Luckesi (2011), a escolha dos instrumentos avaliativos deve estar subordinada aos objetivos da aprendizagem, sendo sua intencionalidade pedagógica mais importante do que o instrumento utilizado. Não se trata, portanto, de encontrar um instrumento ideal, mas de compreender qual procedimento pode produzir informações significativas para acompanhar as etapas de aprendizagem.

Outra temática que ampliou significativamente minha formação foi a avaliação na Educação Inclusiva. Os estudos possibilitaram compreender que a inclusão não pressupõe a elaboração de uma avaliação paralela ou simplificada, mas a construção de práticas pedagógicas suficientemente flexíveis para reconhecer diferentes formas de aprender. Essa compreensão foi fortalecida pelos estudos de Marin e Braun (2018), que defendem que estudantes com deficiência devem participar da mesma lógica avaliativa vivenciada pelos demais colegas, diferenciando-se, quando necessário, as estratégias de ensino, os recursos pedagógicos e os apoios oferecidos para garantir a aprendizagem e a participação de todos. Assim, avaliar, significa identificar potencialidades, compreender barreiras à aprendizagem e planejar intervenções que favoreçam a participação de todos os estudantes, respeitando seus tempos, suas formas de comunicação e suas necessidades específicas.

Essa aprendizagem contribuiu para desconstruir concepções que associavam a avaliação apenas à verificação do desempenho escolar, levando-me a compreender que a diversidade não constitui um obstáculo ao trabalho docente, mas um elemento constitutivo do processo educativo, que desafia o professor a desenvolver práticas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de enfatizar as dificuldades dos estudantes para concentrar-se na identificação de suas potencialidades, dos apoios necessários e das

estratégias pedagógicas capazes de favorecer novas aprendizagens, conforme discutem Marin e Braun (2018).

A discussão sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem(DUA) também contribuiu para ampliar essa compreensão, ao deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras existentes nos ambientes e nas formas de organização do ensino. O que essa experiência revelou para minha formação foi que uma prática avaliativa inclusiva não significa diminuir as expectativas de aprendizagem, mas ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento e de demonstração do que foi aprendido, e reconhecer que o professor precisa observar não apenas o desempenho apresentado pelo estudante, mas também as condições pedagógicas que possibilitaram ou dificultaram sua participação. Assim, a diversidade deixou de aparecer apenas como uma característica dos estudantes e passou a ser compreendida também como uma questão que desafia a organização do trabalho pedagógico.

Outro momento marcante foi o seminário sobre a Escola dos Sonhos, em Bananeiras/PB, que apresentou uma proposta pedagógica fundamentada em práticas avaliativas democráticas e centrada no desenvolvimento integral dos estudantes. Essa experiência permitiu visualizar possibilidades concretas de organização do trabalho pedagógico em que a avaliação deixa de assumir uma função classificatória para tornar-se um instrumento de acompanhamento da aprendizagem, constituindo um processo contínuo, participativo e reflexivo, voltado à compreensão dos percursos dos estudantes e ao planejamento de ações que favoreçam seu desenvolvimento, Conforme destaca o PPP da escola dos sonhos (2025) o objetivo da avaliação não é medir, mas compreender o percurso de cada estudante e promover situações que favoreçam novas aprendizagens.

O aspecto mais significativo dessa experiência, para minha formação, foi perceber que a concepção de avaliação apresentada pela Escola dos Sonhos não estava dissociada das demais dimensões do trabalho pedagógico. A própria Proposta Pedagógica articula avaliação, planejamento, acompanhamento das aprendizagens e organização do ensino, demonstrando que a avaliação orienta continuamente as decisões pedagógicas da escola. Essa compreensão permitiu reconhecer que não basta defender teoricamente uma avaliação formativa se as demais ações da instituição permanecem organizadas por uma lógica classificatória, para que a avaliação cumpra sua função formativa, é necessário que ela esteja integrada ao projeto pedagógico e às práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Ao revisitar esse percurso, reconheço que os estudos realizados no AVAEDUCA transformaram profundamente minha formação, e a maneira de compreender a avaliação da

aprendizagem. Mais do que conhecer diferentes concepções teóricas, aprendi que avaliar exige sensibilidade para compreender quem são os estudantes, quais experiências carregam e de que forma constroem seus conhecimentos. Essa compreensão fortaleceu minha formação como pedagoga-docente, permitindo reconhecer que o professor desempenha papel essencial ao observar, acompanhar e mediar os processos de aprendizagem.

Conforme destacam Viana e Sousa (2012), a qualidade da relação estabelecida entre professor e estudante influencia diretamente a maneira como o processo avaliativo é vivenciado. Assim, quando a avaliação é desenvolvida de forma dialógica, ética e comprometida com a aprendizagem, estabelece condições para o desenvolvimento da autonomia, da participação e da construção do conhecimento. Em contrapartida, quando o professor adota práticas padronizadas, centradas exclusivamente na classificação dos estudantes, tendem a desconsiderar suas singularidades e limitar suas possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento de sua autonomia e capacidade crítica.

Ao analisar essas diferentes experiências, compreendi que não existe uma única forma de avaliar. A avaliação precisa considerar os sujeitos, os contextos e as finalidades educativas, sendo construída de maneira coerente com as necessidades de cada realidade escolar. Essa compreensão aproximou-se das reflexões de Hoffmann (2014), ao defender a avaliação como um processo permanente de mediação da aprendizagem, e de Luckesi (2011), para quem avaliar significa acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, subsidiando decisões pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e não apenas com a classificação dos resultados.

A aproximação com diferentes etapas e modalidades da educação foi importante justamente porque mostrou que uma concepção formativa de avaliação não significa utilizar os mesmos procedimentos em todas as situações, ao contrário, exige compreender quem são os sujeitos, quais são suas necessidades, suas experiências e as condições concretas em que a aprendizagem ocorre. Assim, os encontros formativos contribuíram para superar uma compreensão mais genérica sobre avaliação e passasse a reconhecê-la como uma prática que precisa ser contextualizada e articulada às finalidades pedagógicas.

Essa aprendizagem teve implicações para minha formação como pedagoga, pois me levou a perceber que avaliar exige conhecimento sobre os sujeitos e sobre o contexto em que está inserido, mas também capacidade de observar, interpretar e tomar decisões pedagógicas diante das diferentes situações de aprendizagem. Nessa perspectiva, Freire(1996), ressalta que o papel do professor não consiste na transferência do conhecimento, mas aquele que cria

condições para que os seus alunos sejam sujeitos ativo do seu próprio conhecimento, desenvolvendo sua capacidade de compreender, questionar e atribuir sentido nas suas aprendizagens.

4.2.2 Do silêncio à palavra pronunciada: a construção da postura investigativa

Embora os encontros de estudo do AVAEDUCA fossem organizados de forma acolhedora e participativa, minha inserção nesse espaço foi marcada por sentimentos de insegurança e receio. No início, participar das discussões representava um desafio, pois frequentemente acreditava que minhas interpretações dos textos não eram suficientemente consistentes para serem compartilhadas com o grupo. Essa postura refletia uma compreensão de aprendizagem ainda muito vinculada ao medo de errar e à expectativa de apresentar respostas corretas, construída ao longo de minha trajetória escolar. Essa relação entre erro e medo também pode ser compreendida à luz das reflexões de Luckesi (2011), que problematiza a transformação do erro em instrumento de punição. No meu percurso escolar, o medo de errar contribuiu para que eu associasse a participação à necessidade de apresentar respostas corretas, dificultando a exposição de dúvidas e interpretações. A experiência durante o percurso do projeto possibilitou ressignificar essa relação com o erro, compreendendo-o como parte do processo de aprendizagem e de construção do conhecimento.

Entretanto, à medida que os encontros aconteciam, comecei a perceber que aquele não era apenas um espaço destinado ao desenvolvimento de atividades acadêmicas burocráticas. Tratava-se de um ambiente formativo fundamentado no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento. Aos poucos, compreendi que aprender também significava participar das discussões, formular questionamentos, ouvir diferentes perspectivas e reconhecer que o conhecimento é construído coletivamente.

Essa experiência dialoga com a perspectiva de Freire (1996), para quem o processo educativo se fundamenta no diálogo e no reconhecimento dos sujeitos como participantes ativos da produção do conhecimento. Nessa perspectiva, ensinar e aprender constituem movimentos indissociáveis, nos quais professores e estudantes aprendem conjuntamente por meio da problematização da realidade e da troca de saberes. A dinâmica vivenciada nos encontros aproximou-se dessa concepção freireana, pois a participação nos estudos não se baseava na recepção passiva de informações. A leitura dos textos era acompanhada por

questionamentos, interpretações e discussões coletivas, permitindo que cada participante construísse relações entre os conhecimentos estudados e suas próprias experiências.

Ao vivenciar essa dinâmica, fui desenvolvendo maior segurança para expor minhas ideias, argumentar e reconhecer que minhas experiências também contribuíam para enriquecer as discussões. Essa mudança foi significativa porque não representou apenas a superação de uma dificuldade de comunicação, mas uma transformação na maneira como eu me reconhecia dentro do espaço universitário. Se antes eu associava a participação à necessidade de apresentar uma resposta correta e evitava expor minhas dúvidas por receio de errar, a experiência no projeto possibilitou compreender que questionar, discordar, apresentar uma interpretação provisória e ouvir outras perspectivas também fazem parte da construção do conhecimento.

Assim, participar dos diálogos e discussões passou a significar não apenas falar, mas assumir responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem e reconhecer que minhas experiências e interpretações também poderiam contribuir para o conhecimento construído coletivamente. Essa transformação representou um dos primeiros aprendizados proporcionados pelo projeto, pois modificou minha compreensão sobre o próprio sentido de participar de um espaço de formação acadêmica e da profissão docente, pois conforme destaca Nóvoa (1995), a formação docente acontece na partilha de experiências e na construção coletiva dos saberes profissionais, reforçando que aprender também significa participar de comunidades de diálogo, reflexão e colaboração.

À medida que minha participação no projeto se fortalecia, também se modificava minha forma de compreender os momentos de estudo realizados durante os encontros formativos. Inicialmente, a leitura deleite parecia representar apenas uma atividade de acolhimento antes do início das discussões. Entretanto, com o passar do tempo, compreendi que aquele momento favorecia a escuta, a reflexão e a construção de diferentes interpretações sobre os textos compartilhados, criando um ambiente propício ao diálogo e à aprendizagem coletiva.

Após esse momento inicial, eram discutidos os textos científicos previamente selecionados sobre avaliação da aprendizagem, onde cada integrante era convidado a compartilhar as ideias que mais chamavam sua atenção, relacionando as leituras, às experiências vivenciadas na universidade, nos estágios supervisionados e em outros espaços educativos. Um momento particularmente importante do projeto eram as trocas de experiências que aconteciam entre os integrantes do grupo de estudo, à medida que cada

participante compartilhava suas vivências, percepções e aprendizagens, a partir de diferentes pontos de vista, tornava-se evidente que a produção do conhecimento não ocorre de forma isolada, mas é construída coletivamente por meio do diálogo, da escuta e da reflexão compartilhada.

Outro momento especialmente significativo dos encontros era o chamado café afetivo. Embora representasse uma pausa para um lanche coletivo, esse espaço assumia uma importante função formativa. Durante esses momentos, as conversas aconteciam de maneira espontânea e frequentemente se transformavam em ricas discussões sobre educação, avaliação da aprendizagem, formação docente e experiências vividas pelos participantes. Compartilhávamos desafios encontrados nos estágios, nas escolas e na universidade, fortalecendo os vínculos entre o grupo e ampliando as possibilidades de aprendizagem coletiva. Aos poucos, compreendi que a formação também acontece nos espaços de convivência, de escuta e de troca de experiências, ultrapassando os momentos formais de estudo. Essa compreensão dialoga com a reflexão de Marie-Christine Josso (2004, p. 92), ao afirmar que:

> [...] o amor desempenha um papel decisivo nas nossas relações com os outros, mesmo quando estes não fazem parte da nossa família ou do círculo mais próximo. É sobre a nossa capacidade de experimentar um sentimento afetuoso, compassivo e compreensivo para com os nossos 'irmãos' e 'irmãs' em humanidade que se fundamenta a construção de uma alteridade solidária e autenticamente respeitadora, associada à busca de sentido e à construção de uma ética.

À luz dessa perspectiva, recordar esses momentos é reconhecer que a formação humana e profissional também se constrói nas relações estabelecidas com o outro. O ser humano necessita da interação, da troca de experiências, do acolhimento e de um ambiente em que se sinta respeitado e pertencente. Quando essas condições estão presentes, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo, mesmo diante de conteúdos complexos e desafiadores. Assim, os momentos de convivência no grupo de estudos não apenas favoreceram a aprendizagem dos conteúdos discutidos, mas também contribuíram para minha constituição como estudante, futura pedagoga e pesquisadora, evidenciando que aprender envolve, igualmente, construir vínculos, partilhar experiências e reconhecer-se como sujeito em permanente formação.

Nessa direção, a experiência aproxima-se de Demo (2021), ao defender que o trabalho coletivo potencializa o questionamento reconstrutivo e fortalece a capacidade crítica dos sujeitos, evidenciando que o conhecimento se produz por meio da interação entre diferentes saberes e perspectivas.

Nesse processo, a postura assumida pela professora coordenadora foi fundamental para minha formação. Em vez de apresentar respostas prontas ou conduzir discussões centradas na transmissão de conteúdos, ela incentiva constantemente a problematização dos textos por meio de perguntas, provocações e reflexões, sua maneira de acompanhar nossa aprendizagem e desenvolvimento, valorizando o diálogo, a participação, as devolutivas e o reconhecimento das singularidades de cada integrante do grupo, foi justamente essa coerência entre o discurso e a prática que se tornou um dos marco da minha trajetória enquanto participante do projeto. Como afirma Freire (1996, p.33)

> A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

A vivência no AVAEDUCA possibilitou compreender essa perspectiva na prática, pois os encontros não eram organizados a partir da busca por respostas únicas ou previamente determinadas, ao contrário, éramos incentivados a questionar, argumentar, retomar os textos estudados e construir compreensões coletivamente. Dessa forma, a formação desenvolvida no projeto favoreceu o desenvolvimento de uma postura investigativa, na qual aprender significava assumir uma posição ativa diante do conhecimento.

Pela primeira vez, pude vivenciar um processo formativo em que a avaliação tinha não como finalidade apenas a verificação de resultados, mas para acompanhar, orientar e favorecer o desenvolvimento e aprendizagem de cada participante. Quando nossas interpretações se distanciavam das ideias defendidas pelos autores estudados, não recebíamos simplesmente a resposta considerada correta. Éramos estimulados a retomar a leitura, confrontar argumentos, justificar nossos posicionamentos e construir novas compreensões a partir do diálogo coletivo.

Essa experiência contribuiu para modificar minha maneira de estudar e de me relacionar com a produção científica. Aos poucos, deixei de compreender os textos acadêmicos apenas como conteúdos que precisavam ser assimilados e passei a entendê-los

como instrumentos de reflexão, investigação e problematização da realidade educacional. Aprendi que ler cientificamente implica questionar, estabelecer relações, identificar diferentes perspectivas teóricas e construir posicionamentos fundamentados.

Essa vivência dialoga com Freire (1989, p.9):

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Nessa perspectiva, Freire (1996) ressalta que o conhecimento se constrói na interação crítica entre os sujeitos e a realidade em que estão inseridos. Assim, a formação não ocorreu apenas pela apropriação de conteúdos teóricos, mas também pela possibilidade de relacionar esses conhecimentos às experiências concretas da formação e da prática educativa.

Essa compreensão também se aproxima das reflexões de Pimenta (1996, p. 83), ao afirmar que:

> Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esse lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria pressupõe uma íntima vinculação com ela[...].

A experiência vivenciada no AVAEDUCA permitiu compreender concretamente essa relação entre teoria e prática. Os textos estudados não eram tratados como conhecimentos abstratos ou distantes da realidade, mas como instrumentos para interpretar situações vivenciadas na universidade, nos estágios e em outros espaços educativos. Assim, os problemas e experiências da prática constituíam pontos de partida para novas perguntas e para a busca de fundamentação teórica, produzindo um movimento formativo no qual teoria e prática se articulavam continuamente.

Essa articulação entre teoria e experiência produziu uma mudança na minha postura investigativa. Passei gradualmente de uma posição mais silenciosa e receptiva para uma participação mais ativa, na qual questionar, argumentar, relacionar ideias e buscar fundamentação passaram a fazer parte da minha maneira de estudar. O que se formava, portanto, não era apenas uma maior segurança para falar, mas uma disposição para investigar aquilo que ainda não compreendia.

4.2.3 Aprendizagens construídas na organização dos encontros formativos

A participação na organização dos encontros formativos representou um importante espaço de aprendizagem acadêmica e científico-formativa, pois possibilitou vivenciar processos que ultrapassavam o estudo dos referenciais teóricos sobre avaliação da aprendizagem. Ao assumir diferentes responsabilidades na preparação dos eventos, fui desenvolvendo competências relacionadas ao planejamento, à organização, ao trabalho colaborativo, à comunicação e à utilização de tecnologias digitais, compreendendo que a formação docente também se constrói por meio dessas experiências.

O planejamento dos encontros do Ciclo de Debates exigiu a definição das etapas das atividades, da distribuição das responsabilidades e o acompanhamento das tarefas assumidas entre os integrantes. Mais do que aprender a organizar eventos, possibilitou entender o planejamento como uma prática formativa que envolve antecipação, tomadas de decisão, acompanhamento e capacidade de reorganização diante das demandas que surgem durante ao longo do processo. Esse aprendizado revelou que o planejamento constitui uma dimensão essencial do trabalho profissional em geral, ganhando especial relevância quando se trata da docência, pois orienta a organização das ações pedagógicas, favorece a intencionalidade educativa e possibilita ao professor avaliar continuamente sua prática e realizar os ajustes necessários para atender às necessidades dos estudantes. Assim, essa experiência contribuiu não apenas para minha formação acadêmica, mas também para minha constituição como futura pedagoga.

Entre as atividades sob minha responsabilidade destacou-se o cadastro dos eventos no SIGEventos e a emissão dos certificados. Embora envolvesse procedimentos administrativos, essas atividades exigiam atenção, organização e responsabilidade, uma vez que era necessário cadastrar corretamente a equipe organizadora, os palestrantes, as datas, os horários, o número de vagas e todas as informações necessárias para a abertura das inscrições, além de conferir cuidadosamente os dados para a emissão do envio dos certificados aos participantes.

Essas foram algumas das atividades mais desafiadoras que desempenhei, pois demandavam não apenas precisão no tratamento das informações, mas também organização logística e documental. Ao enfrentar esses desafios, desenvolvi maior autonomia, responsabilidade e competências relacionadas ao uso de ferramentas digitais e de plataformas institucionais. Além disso, compreendi que o trabalho docente também envolve processos de organização e gestão que sustentam o desenvolvimento das ações educativas, e permitiram perceber dimensões do trabalho educativo que vão além da atuação em sala de aula

A atuação como mediadora em alguns dos encontros formativos, foi particularmente significativa. Por ser uma pessoa tímida, falar em público sempre representou uma dificuldade em minha trajetória acadêmica, e assumir esse papel de conduzir esse momento de abertura dos eventos, controlar o tempo das apresentações, organizar os momentos destinados às perguntas e estabelecer o diálogo entre palestrantes e participantes, representou inicialmente um desafio. Ao longo dos encontros, contudo, possibilitou que eu desenvolvesse maior segurança para me comunicar e assumir uma posição mais ativa diante do grupo.

Mais do que superar uma dificuldade pessoal, essa vivência revelou que a comunicação constitui uma dimensão fundamental da atuação do pedagogo. Mediar discussões, conduzir diálogos, organizar a participação dos sujeitos e criar condições para a circulação da palavra são competências que integram o trabalho do professor e favorecem a construção de espaços de aprendizagem mais participativos.

A participação nas ações de divulgação também ampliou minhas aprendizagens sobre o uso de tecnologias digitais na formação docente, a produção de materiais para o perfil do projeto no Instagram, a organização das inscrições por meio de formulários eletrônicos e a utilização de plataformas institucionais demonstraram que o trabalho do pedagogo envolve, cada vez mais, competências relacionadas à comunicação, à organização e à socialização do conhecimento produzido na universidade.

Essas experiências permitiram compreender que a formação docente extrapola os limites da sala de aula e envolve múltiplas dimensões do trabalho pedagógico. Planejar, organizar eventos, comunicar conhecimentos, trabalhar em equipe e assumir responsabilidades coletivas constituíram aprendizagens que fortaleceram minha autonomia e ampliaram minha compreensão acerca da complexidade da atuação profissional do pedagogo.

Essas vivências também contribuíram para o desenvolvimento do meu letramento acadêmico, uma vez que exigiram a participação em diferentes práticas de comunicação e circulação do conhecimento no contexto universitário. Ao produzir materiais de divulgação, organizar informações em plataformas digitais e comunicar as ações do projeto para públicos distintos, fui me apropriando de práticas que fazem parte da cultura acadêmica e da socialização do conhecimento científico. Nessa perspectiva, Lea e Street (2014) compreendem o letramento acadêmico como um processo que ultrapassa o domínio de habilidades de leitura e escrita, envolvendo a inserção do estudante nas diferentes práticas sociais, discursivas e institucionais da universidade, nas quais são construídos sentidos, identidades e formas de participação acadêmica.

Além disso, essas experiências fortaleceram minha formação acadêmica ao possibilitarem uma participação mais ativa na organização e na divulgação das ações do projeto. Essa perspectiva aproxima-se de Demo (2021), para que a formação pela pesquisa deva favorecer a construção da autonomia intelectual e incentivar o estudante a produzir, comunicar e socializar conhecimentos, superando uma postura de mera reprodução de informações. Nesse sentido, participar dessas atividades significou assumir um papel ativo na construção e na divulgação do conhecimento, contribuindo para minha constituição enquanto estudante-pedagoga-pesquisadora.

4.2.4 A avaliação como experiência formativa: aprendendo pela reflexão sobre a prática

Outro aspecto que contribuiu significativamente para minha formação foi a maneira como a avaliação acontecia no próprio desenvolvimento do projeto. Ao final de cada seminário formativo, a equipe realizava momentos de avaliação coletiva, nos quais todos os integrantes eram convidados a refletir sobre o trabalho realizado. Diferentemente de uma avaliação centrada na identificação de erros ou acertos, esses momentos tinham como objetivo analisar o processo vivido, reconhecer os aspectos positivos das ações desenvolvidas e identificar possibilidades de aperfeiçoamento para os encontros seguintes.

Durante essas discussões, avaliava-mos diferentes dimensões dos seminários, como a organização do evento, a divulgação, a mediação das atividades, o gerenciamento do tempo, a participação do público e o alcance dos objetivos propostos. Cada integrante tinha a oportunidade de compartilhar sua percepção, apresentar sugestões e dialogar sobre os desafios encontrados durante o planejamento e a execução das ações. Esse movimento favorecia uma reflexão coletiva sobre a prática, possibilitando que as decisões para os próximos seminários fossem construídas de forma colaborativa.

Ao participar desses momentos, compreendi que avaliar não consiste apenas em verificar resultados, mas em acompanhar processos, identificar necessidades, refletir sobre a prática e tomar decisões que favoreçam sua melhoria. Passei a perceber a avaliação como uma oportunidade de aprendizagem, tanto individual quanto coletiva, na medida em que possibilitava reconhecer avanços, enfrentar dificuldades e construir novos caminhos para o desenvolvimento das atividades.

Essa experiência dialoga diretamente com Hoffmann (2011,p.17), “basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro.” Logo, avaliar implica compreender o

estudante em seu processo de aprendizagem, considerando suas potencialidades, dificuldades e necessidades. Assim, a vivência no projeto contribuiu para ressignificar minha concepção de avaliação, fazendo com que eu a compreendesse como um processo contínuo de mediação, diálogo e reflexão, comprometido com a promoção da aprendizagem e não apenas com a atribuição de resultados.

Ao vivenciar uma avaliação pautada na escuta, na participação e na construção coletiva, compreendi que os princípios discutidos nos estudos do AVAEDUCA não permaneciam apenas no campo teórico, mas orientavam a própria organização do projeto. Essa coerência entre o que estudávamos e o modo como desenvolvíamos nossas ações fortaleceram a compreensão acerca da avaliação da aprendizagem como um processo democrático, formativo e comprometido com a transformação das práticas educativas.

4.4 Contribuições do Projeto AVAEDUCA para minha formação e para a constituição da minha identidade docente

O projeto AVAEDUCA ultrapassou a aprendizagem de conteúdos relacionados à avaliação da aprendizagem. Ao longo de sua realização, fui desenvolvendo conhecimentos, atitudes e competências que contribuíram significativamente para minha constituição como estudante universitária, pesquisadora e futura pedagoga. Ao percorrer esse percurso, compreendi a formação como um processo o de auto-formação, e de reelaboração constante dos saberes construídos na prática (Pimenta, 1996), entendendo que cada atividade desenvolvida representou uma oportunidade de formação, possibilitando ampliar minha compreensão acerca do trabalho docente, da pesquisa e do compromisso social da universidade.

Mais do que participar de um projeto de extensão universitária, vivenciei um processo formativo que articulou estudo, pesquisa, planejamento, diálogo, trabalho coletivo e reflexão sobre a prática. Essas experiências permitiram compreender que a formação docente não acontece apenas por meio da apropriação de conhecimentos teóricos, mas também nas relações estabelecidas com outras pessoas, nas experiências compartilhadas e na participação ativa em diferentes espaços de aprendizagem.

Outro aspecto marcante foi compreender que ensinar não significa apenas transmitir conhecimentos, mas criar condições para que a aprendizagem aconteça por meio do diálogo, da escuta, da problematização e da participação ativa dos estudantes. Essa compreensão foi

sendo construída nas experiências vivenciadas no projeto e fortaleceu minha concepção de docência como uma prática fundamentada na reflexão crítica e no compromisso com a aprendizagem de todos os sujeitos.

O projeto não apenas ampliou meus conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem, mas também contribuiu para transformar minha maneira de compreender a docência e o papel do pedagogo na escola, hoje reconheço que minha formação foi fortalecida pelas experiências de estudo, pesquisa e diálogo construído ao longo da minha formação, a construção de aprendizagens que se entrelaçam e se fortalecem mutuamente, contribuindo para minha constituição como estudante universitária, pesquisadora e futura pedagoga.

Enquanto estudante universitária, desenvolvi maior autonomia, responsabilidade e participação em meu próprio processo formativo. Aprendi que a formação acadêmica exige compromisso com o estudo, disposição para o diálogo, abertura para ouvir diferentes perspectivas e capacidade de construir conhecimentos coletivamente. Passei a compreender a universidade como um espaço de produção de conhecimento, de reflexão crítica e de transformação pessoal e profissional. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Demo (2021), ao defender que a pesquisa constitui um princípio científico e educativo da formação, favorecendo o desenvolvimento de uma postura investigativa, crítica e autônoma por parte do educador.

Como pesquisadora, desenvolvi uma postura investigativa diante das questões educacionais. As leituras, as discussões coletivas, a sistematização das experiências e a organização dos seminários contribuíram para que eu aprendesse a problematizar a realidade, fundamentar minhas reflexões teoricamente e compreender a pesquisa como um princípio que orienta a prática docente. Nesse percurso, a pesquisa deixou de representar apenas uma exigência acadêmica e passou a constituir uma forma de compreender, interpretar e produzir conhecimentos sobre a educação.

Ao mesmo tempo, fortaleceu-se minha formação como pedagoga. As experiências vivenciadas ampliaram minha compreensão sobre o trabalho pedagógico, evidenciando que ensinar envolve planejar, mediar, avaliar, pesquisar, dialogar e trabalhar coletivamente. Compreendi que a avaliação não pode ser reduzida a procedimentos classificatórios, mas deve constituir um processo contínuo de acompanhamento, reflexão e tomada de decisões pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento dos estudantes. Além disso, compreendi que a pesquisa não se limita ao contexto acadêmico, mas constitui uma dimensão permanente da prática docente. Para Demo (2021), cada professor deve construir sua própria maneira de

teorizar e praticar a pesquisa, renovando continuamente sua prática e assumindo uma postura investigativa diante dos desafios educacionais.

Entretanto, essas três dimensões não se desenvolveram de maneira isolada. Ao contrário, foram sendo construídas simultaneamente a cada reunião de estudo, cada texto discutido, cada seminário organizado, cada momento de avaliação coletiva e cada desafio enfrentado contribuíram, de forma articulada, para meu processo de formação. Aprender a pesquisar fortaleceu minha atuação como estudante, aprender a dialogar qualificou minha compreensão sobre a docência e aprender a avaliar transformou minha maneira de compreender o processo educativo. Assim, cada experiência vivida repercutiu nas demais dimensões da minha formação.

Sob esse viés, Nóvoa (2019, p. 7), destaca que "é neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão". Essa compreensão evidencia que a formação docente não se restringe à apropriação de conhecimentos teóricos nem se constitui apenas pela prática, mas se fortalece na articulação entre os estudos desenvolvidos na universidade, as experiências vivenciadas nos diferentes espaços formativos como proporcionado pelo PROLICEN, sendo nesse movimento que o AVAEDUCA se apresenta como um potencial formador na minha formação, ou seja, a minha constituição enquanto pedagoga não é apenas o destino da formação, ela também é o lugar onde a formação continua acontecendo.

Nesse sentido, mais do que ampliar meus conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem, o projeto possibilitou transformar minha maneira de compreender a universidade, a pesquisa e a docência. Foi nesse percurso que fui aprendendo, gradativamente, a ser estudante, pesquisadora e pedagoga, reconhecendo que essas identidades são construídas continuamente, nas experiências vividas, nas relações estabelecidas e no compromisso permanente com uma educação democrática, crítica e socialmente comprometida.

As experiências formativas vivenciadas no projeto contribuíram, assim para ampliar a minha compreensão sobre a avaliação da aprendizagem como uma prática ética, inclusiva, democrática e comprometida com a formação humana, fortalecendo a constituição da formação enquanto estudante-pedagoga-pesquisadora e oferecendo a base para a minha futura atuação profissional.

Ao compreender que as experiências que constituíram minha trajetória formativa não podem ser reduzidas a uma leitura puramente teórica, tampouco compreendidas apenas a partir de aspectos negativos ou de ausências vivenciadas ao longo da minha formação, Cada

experiência inclusive aquelas que me provocaram inquietações, questionamentos e o desejo de compreender melhor os processos educativos, contribuiu, de diferentes maneiras, para a constituição de quem sou e da docente que venho me tornando.

Sob essa ótica, o interesse pela avaliação da aprendizagem constituiu uma dimensão importante desse percurso, mas não o representou em sua totalidade. A busca por compreender como os processos avaliativos poderiam contribuir para a aprendizagem dos estudantes também me levou a compreender melhor minhas próprias concepções sobre educação, ensino e docência, fortalecendo e alimentando a construção da minha identidade docente.

Embora não tenha encontrado, em todas as etapas da minha trajetória escolar, o suporte e as referências que considero necessários para minha formação, encontrei, no âmbito acadêmico, experiências que possibilitaram ressignificar parte desse percurso. A formação universitária, os estudos desenvolvidos no AVAEDUCA e as experiências vivenciadas nos estágios e em programa institucional de bolsas a iniciação à docência (PIBID), proporcionou esse primeiro contato com a docência a troca com a realidade escola, principalmente esse primeiro contato com as crianças, e ter a oportunidade de observar, de que forma ocorre teoria e prática na atividade cotidiana da escola.

Permitiram-me conhecer professores comprometidos com a aprendizagem e com o desenvolvimento de cada criança, que se tornaram referências importantes para pensar a profissional que desejo ser. Assim, ao observar diferentes práticas docentes, algumas que gostaria de reproduzir e outras que me fizeram refletir sobre o que não desejava fazer, fui construindo, gradualmente, minhas próprias compreensões sobre a docência.

Nesse sentido, compreendo que minha identidade como pedagoga não se constituiu de forma linear ou acabada, mas foi sendo construída ao longo da minha trajetória. Como afirma Pimenta (1996, p. 75), “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Minha identidade enquanto pedagoga foi sendo alimentada e transformada pelas experiências escolares, acadêmicas e profissionais, pelas relações estabelecidas com diferentes sujeitos e pelos conhecimentos construídos ao longo desse percurso. É nesse movimento contínuo de aprender, refletir e ressignificar minhas experiências que reconheço a constituição da minha identidade.

Como destaca Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e temporais, constituídos a partir de diferentes fontes e momentos da história de vida e da trajetória profissional,

enquanto Flores (2015) compreende a identidade docente como um processo contínuo, dinâmico e em permanente construção. É nesse movimento, entre experiências, reflexões, aprendizagens e inquietações, que reconheço a constituição da minha identidade como estudante, pesquisadora e pedagoga em formação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar como o projeto Avaliação da Aprendizagem na Escola Básica e Formação de Professore(a)s: desafios e proposições para a democratização do ensino e da aprendizagem (AVAEDUCA), contribuiu para minha formação enquanto pesquisadora e pedagoga, a partir das experiências e atividade desenvolvidas durante vigência do projeto. Ao longo desse percurso, buscou-se analisar de que maneira as atividades desenvolvidas no projeto constituíram-se como um espaço de formação, possibilitando aprendizado, questionamentos, novas descobertas acerca da avaliação da aprendizagem, a pesquisa e a produção da escrita acadêmica, articulando essas vivências as discussões presentes na literatura.

Além disso, foi evidenciado que a participação em projetos institucionais sejam eles, de ensino, pesquisa ou extensão são um importante espaço na formação inicial, pois estende as possibilidades de aprendizagem para além da sala de aula, ao favorecer o desenvolvimento de importantes habilidades, atitudes e conhecimentos ligados à formação científica e à formação profissional.

A pesquisa também buscou responder à seguinte questão: como o projeto AVAEDUCA contribuiu para minha formação enquanto pedagoga, pesquisadora e estudante universitária? As análises permitem afirmar que essa contribuição ocorreu em diferentes formas. No âmbito acadêmico, o projeto favoreceu o desenvolvimento da leitura crítica, da escrita científica, da organização e do planejamento de atividades formativas, da produção e socialização do conhecimento em eventos acadêmicos e da ampliação da capacidade investigativa, possibilitou compreender a avaliação da aprendizagem para além de seu caráter classificatório, fortalecendo uma concepção diagnóstica, formativa, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao finalizar este trabalho, reconheço que minha identidade como pedagoga não se encontra pronta ou acabada, ela continua sendo construída nas experiências, nas vivências, nas aprendizagens e nas reflexões que ainda virão, até porque não somos serem lineares estamos em constante evolução, onde criamos, aprendendo e nos construímos diariamente em nossa formação humana. O AVAEDUCA foi esse espaço de transformação da minha maneira

de compreender a universidade, a pesquisa, a docência e a mim mesma como uma pessoa e uma profissional em formação.

Essa transformação levou-me a repensar o próprio significado de ser estudante. Antes, compreendia minha formação principalmente como um processo de apropriação dos conhecimentos, ao longo da experiência no projeto, passei a compreendê-la também como um processo no qual preciso assumir uma postura ativa diante da minha própria trajetória. Participar, questionar, pesquisar, argumentar, ouvir e construir coletivamente passaram a ser compreendidos por mim como dimensões da aprendizagem. Nesse sentido, reconhecer-me como protagonista não significa aprender de maneira individual ou independente dos outros, mas assumir responsabilidade sobre o próprio processo formativo e o meu compromisso como a educação

Por fim, as experiências vivenciadas no EVAEDUCA, apresentam também o caminho percorrido do início da graduação até aqui, reconhecendo que a formação é um processo contínuo e dialógico, tecido e costurado nos encontros, estudos, vivências, inquietações e escolhas que fazemos ao longo da nossa trajetória, fortaleceram meu compromisso com uma educação democrática, crítica e comprometida com a aprendizagem. Assim concluo este trabalho compreendendo que o formar-se é um processo contínuo, construído no diálogo, na pesquisa, na reflexão e nas experiências que ressignificam, permanentemente, o ser estudante, pesquisadora e pedagoga.

A partir deste estudo, é possível destacar a necessidade de ampliar as discussões sobre a avaliação da aprendizagem na formação inicial e continuada de professores, bem como fortalecer os projetos da Universidade, ampliando a oferta de bolsas e vagas para contemplar um maior número de estudantes. Também se destaca a importância de aproximar a universidade das escolas de educação básica, ampliando o debate sobre a avaliação da aprendizagem para os públicos interno e externo à UFPB. Para estudos futuros, sugere-se aprofundar a investigação sobre as práticas de avaliação diagnóstica e formativa desenvolvidas no cotidiano escolar, considerando os instrumentos utilizados, os desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades de construção de práticas avaliativas mais democráticas e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciane Pinho de; SAMPAIO, Jorge Hamilton. Extensão universitária: aprendizagens para transformações necessárias no mundo da vida. **Revista Dialogos: construção conceitual de extensão e outras reflexões significativas, Brasília,** , v.14, n.1, dez, 2010

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CEBNº20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11-12, 16 maio 2006. Disponível em: Ministério da Educação. Acesso em: 25 junho 2026.

CHARLOT, Bernard. **Da relação como saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. (Coleção Educação Contemporânea). E-book.

DOS SONHO, Escola. **Projeto Político-Pedagógico**. Bananeiras, PB, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo . **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez,1989.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; COSTA, Sandy Lima. Teoria e prática no debate sobre formação docente: a aprendizagem da docência no início da carreira em questão. **Textura – Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 24, n. 59, p. 126-149, jul./set. 2022.

FLORES, Maria Assunção. **Formação docente e identidade profissional:** tensões e (des)continuidades Educação, vol. 38, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 138-146 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Qual o significado da avaliação de crianças nas creches e pré-escolas?***Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 3, n. 9, p. 8–11, jul./out. 2006**.**

JOSSO, Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos**. Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999

LUCKESI, Cipriano Carlos. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. ***Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade***, Salvador, v. 11, n. 17, p. 33-40, jan./jun. 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021.

Marin, Márcia; BRAUN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p.1009-1024, out/dez. 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910. Acesso em: 15 jun. 2026.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.

15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/WqKNVx8j5J4fFVhRx5WkQQF/. Acesso em: 13 julho. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **A formação de professores e o estágio no contexto da Resolução CNE/CP nº 4/2024.** Palestra proferida na Semana Pedagógica 2025.2, promovida pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ/FAETEC), transmitida pelo YouTube em 19 ago. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/live/H4s9pXM3zWE. Acesso em: 3 de ago. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LÜDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, Elzanir dos; BRAGA, Ercília. Biografia educativa na educação a distância: estratégia formativa e de construção identitária no curso de pedagogia. **Revista Educação Pública,** Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 57-77, jan./abr. 2015.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa,** v. 37, nº 130, p. 99-134, jan. 2007

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 64, de 20 de outubro de 2006**. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Resolução n°04/2020. 20 de fevereiro de 2020. **Dispõe sobre o Programa de Apoio ás Licenciaturas PROLICEN.** João Pessoa: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão CONSEPE, 2024. Disponível em: https://www.prg.ufpb.br/edital/programa-de-apoio-as-licenciaturas-edital-no-9-2025/. Acesso em: 06 ago.2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Centro de Educação. Departamento de Metodologia da Educação. Relatório PROLICEN:** Avaliação da Aprendizagem na Escola Básica e Formação de Professore(a)s: desafios e proposições para democratização do ensino e aprendizagem. João Pessoa, UFPB, 2025.

VIANA, Grace Anselmo; SOUSA, Ana Cléa Gomes de. A concepção da avaliação da aprendizagem na perspectiva do aluno da Educação de Jovens e Adultos. **Conexões: Ciência e Tecnologia, Fortaleza,** v. 6, n. 3, p. 9-25, nov. 2012.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.