

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Ms. Marcelo Conceição da Rocha Campos  0000-0001-7801-7038

Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão  0000-0002-7978-1836

Universidade Federal do Amapá

RESUMO: Este trabalho pretende analisar as concepções de avaliação da aprendizagem para professores do Ensino Médio, de diferentes disciplinas, da Escola Estadual Maria Ivone de Menezes, localizada no bairro Cidade Nova, na cidade de Macapá/Amazônia Amapaense. Assim, intenta-se a investigação do seguinte problema: quais as concepções predominantes de avaliação da aprendizagem para professores do Ensino Médio da escola referenciada? O caminho metodológico da pesquisa foi delineado com abordagem qualitativa, coleta de dados realizada por meio de questionários

aplicados aos professores das disciplinas: Língua Portuguesa, História, Artes, Sociologia, Química e Educação Física. Os resultados revelam que não há mais lugar para uma avaliação pautada no exame do que o aluno aprendeu. É preciso perceber a relevância de discutir sobre avaliação e o seu significado no âmbito do sistema de ensino, bem como acerca de instrumentos avaliativos utilizados e resultados alcançados, para a melhoria do ensino e da aprendizagem no sistema educativo, e não somente para a atribuição de médias ou notas.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem; Instrumentos avaliativos; Ensino Médio.

LEARNING ASSESSMENT IN AMAPÁ'S AMAZONIA: THE CONCEPTION OF HIGH SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT: This work aims to analyze the conceptions of learning assessment for high school teachers, from different modules, from the Maria Ivone de Menezes State School, located in the Cidade Nova district, in the city of Macapá / Amapá's Amazonia. Thus, we intend to investigate the following problem: what are the predominant conceptions of learning assessment for high school teachers at the referenced school? The methodological path of the research was outlined with a qualitative approach, data collection carried out through questionnaires applied to teachers

of the modules: Portuguese Language, History, Arts, Sociology, Chemistry and Physical Education. The results reveal that there is no more place for an assessment based on the evaluation of what the student has learned. It is necessary to understand the relevance of discussing evaluation and its meaning in the context of the education system, as well as about the assessment tools used and results achieved, for the improvement of teaching and learning in the education system, and not only for the attribution of averages or grades.

KEYWORDS: Learning Assessment; Evaluation tools; High School.



1 INTRODUÇÃO

O ato de avaliar ocorre em momentos diversos da vida humana. Julgamentos, análises e ponderações sobre fatos do cotidiano acontecem de forma corriqueira, sem que haja, muitas vezes, ideia do termo que define esses atos: no caso, a avaliação. A avaliação é responsável pela orientação dos processos de ensino e aprendizagem no espaço escolar, de forma que tem sido alvo de debates e investigações por inúmeros pesquisadores. Segundo Barlow (2006, p. 12), avaliar envolve dois aspectos: “demarcar o grau de êxito e, ao mesmo tempo, as possibilidades ainda abertas de ‘ser melhor’, de uma realização. E igualmente, dar vazão a um sentido, revelar em uma conduta a parcela de inteligibilidade já adquirida e a que falta adquirir”.

Nesse sentido, compreende-se a avaliação como um processo que possibilita aos professores adquirir informações importantes acerca do que já foi assimilado pelos alunos, além de demonstrar aquilo que ainda necessita ser realizado. Por meio dela, os alunos têm a possibilidade de conhecer os resultados de seu empenho; e os professores podem fazer uma análise reflexiva de sua prática e de seu desempenho, com vistas a melhorar sua ação pedagógica.

Frente a essas possibilidades, este artigo pretende analisar as concepções de avaliação da aprendizagem para professores do Ensino Médio, de diferentes disciplinas, da Escola Estadual Maria Ivone de Menezes, localizada no bairro Cidade Nova, na cidade de Macapá, capital que está inserida na Amazônia Amapaense. O estado do Amapá integra a faixa de terras que compõem a Amazônia Setentrional, a qual apresenta diversas particularidades: está localizado, em grande parte, no hemisfério norte; possui vastas áreas florestadas bem conservadas ou transformadas em grandes unidades de proteção ambiental ou reservas indígenas; possui baixa densidade demográfica; apresenta rede urbana constituída por pequenas cidades; e grande parte de seu território



compõe a faixa de fronteira¹ internacional (SANTOS, 2012) por limitar-se com a Guiana Francesa e Suriname. É um estado multicultural, com elevado contingente populacional indígena e de afrodescendentes. Essas múltiplas particularidades e a sistemática de avaliação estabelecida para a educação formal motivaram a investigar: quais as concepções predominantes de avaliação da aprendizagem para professores do Ensino Médio na escola citada?

A relevância deste trabalho se materializa não só como possibilidade de estudo de um tema essencial para o processo de ensino e aprendizagem na escola e a prática pedagógica docente de forma geral; transcende esses atributos e tem valorosa contribuição para compreensão e esclarecimentos acerca dos elementos essenciais que compõem a avaliação da aprendizagem.

Este artigo está estruturado em cinco seções: a primeira contempla a introdução; na segunda, apresenta-se os aspectos metodológicos da pesquisa; já na terceira, discute-se a relação entre a prática pedagógica e a avaliação; na quarta, por sua vez, trata-se sobre a avaliação e suas modalidades; por fim, na quinta seção, apresenta-se as percepções de professores do Ensino Médio sobre avaliação da aprendizagem.

2 METODOLOGIA

A realização deste trabalho se deu através de uma pesquisa de campo, com coleta de dados realizada por meio de questionários aplicados aos professores das disciplinas Língua Portuguesa, História, Artes, Sociologia, Química e Educação Física; contendo perguntas abertas e que foram respondidos no tempo aproximado de uma hora. Participaram da pesquisa de campo 6 (seis) professores do Ensino Médio da Escola Maria Ivone de Menezes, sendo 1 (um) de Língua Portuguesa, 1 (um) de História, 1 (um) de Artes, 1 (um) de Sociologia, 1 (um) de Química e 1 (um) de Educação Física.



A abordagem utilizada na pesquisa foi a qualitativa, amparada em Minayo (2002), pois permite a obtenção dos dados pelo pesquisador por meio do contato direto com os sujeitos, visando a compreender os fenômenos a partir das perspectivas que os participantes envolvidos apresentam, para, assim, buscar interpretá-los.

Já o tratamento dos dados, foi feito com base na Análise de Conteúdo, que tem a finalidade de obter através de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47).

3 RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PANORAMA GERAL

Conforme o dicionário Michaelis da Língua Portuguesa, avaliação significa “1 Ato ou efeito de avaliar(-se). 2 Apreciação, cômputo ou estimativa da qualidade de algo ou da competência de alguém. 3 Determinação do preço justo de qualquer coisa alienável”. Tem-se, então, o termo avaliação como portador de uma ampla significação, a exemplo de verificar, calcular, medir, classificar, apreciar, diagnosticar, dentre outros.

Especificamente quanto à avaliação da aprendizagem, as pesquisas iniciaram no Brasil em 1930 e, desde então, é possível identificar dois marcos interpretativos: no primeiro (1930 a 1970), a ênfase se direciona aos testes padronizados, medição de habilidades e aptidões dos estudantes, tendo em vista a eficiência, a neutralidade e a objetividade nos instrumentos de avaliação. Já o segundo, surgido a partir da década de 1980, leva em conta as questões de poder e de conflito no currículo e questiona sobre o quê e para quê se avalia, evidenciando uma concepção que traz à baila as implicações sociais e educacionais do rendimento escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).



É preciso ter em mente que avaliar não se resume a fazer provas e aplicar trabalhos. Ela acontece o tempo todo, de modo que “[...] temos que ver a avaliação como um aspecto integral do processo de ensino-aprendizagem e como parte essencial das tarefas que o docente executa em aula” (QUINTANA, 2003, p. 163). Trata-se, dessa maneira, de uma etapa da aprendizagem usada como um processo, que permite uma reflexão em torno de planejamentos e da própria prática pedagógica.

Na concepção de Fernandes (2005, p. 8), a avaliação da aprendizagem não pode se restringir à análise do trabalho dos alunos em tarefas corriqueiras, que exigem apenas o uso da memorização e o entendimento de procedimentos. É necessário que a avaliação coopere “para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento, motivando os alunos para a resolução de problemas e para a valorização de aspectos de natureza socioafetiva e mais orientada para as estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos”.

Ademais, a avaliação não pode ser vista como um instrumento de ameaça, intimidação ou castigo para o aluno, na medida em que, “o ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo” (LUCKESI, 2000, p. 8). Para este autor, a avaliação deve ser observada como processo que envolve os professores, conteúdo da disciplina, material, apoio, trabalho pedagógico e, sobretudo, os alunos.

Vasconcelos (1994, p. 43) faz referência ao processo avaliativo de forma mais ampliada, afirmando se tratar de um processo abrangente da existência humana, o qual “implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento”. Logo, a avaliação corrobora para que as metas escolares sejam alcançadas, diagnosticando as dificuldades e alicerçando a prática pedagógica docente e novos processos de formação.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 205) atentam para uma significativa diferença entre avaliar e medir:



Avaliar, como parte de um processo educativo, é diferente de medir. Medida refere-se à aferição, expresso em notas, conceitos ou menções do aprendizado pretendido. Na tradição e no cotidiano das escolas, a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação – tanto que muitos alunos estudam para tirar nota, e não para aprender. Avaliar, por sua vez, reflete determinada concepção de educação, do papel do professor e do que é conhecimento. Só pela diferença entre medir e avaliar podem-se perceber as variadas concepções do que seja avaliar.

A Lei 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, trata também da avaliação da aprendizagem. Segundo a lei, o processo avaliativo, contemplado no Art. 24, inciso V, alínea a, assevera que a verificação do rendimento escolar se dará na forma de uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 7).

Mesmo diante de toda importância atribuída à avaliação da aprendizagem, como processo fundamental, norteador da prática pedagógica, Luckesi (2006) afirma que ainda hoje a avaliação praticada nas escolas é a avaliação da culpa e as notas são utilizadas para classificar os alunos, tomando como base a comparação de desempenho e não os objetivos que se pretende atingir. Além disso, segundo ele, esse tipo de avaliação revela uma relação autoritária e conservadora que permite ao professor manter a disciplina e atenção dos alunos nas salas de aula atualmente.

4 AVALIAÇÃO E SUAS MODALIDADES

A avaliação da aprendizagem é um componente imprescindível do processo educativo. Nessa esteira, Haydt (1988) assegura que a avaliação da aprendizagem apresenta três funções básicas, quais sejam diagnosticar (investigar), controlar (acompanhar) e classificar (valorar), as quais implicam em três modalidades básicas de avaliação da aprendizagem: diagnóstica, formativa e somativa.



A avaliação diagnóstica se configura como aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, visando a constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, ou seja, se detêm os conhecimentos e habilidades essenciais para as novas aprendizagens. Ela é utilizada para caracterizar possíveis problemas de aprendizagem e identificar suas causas, com o objetivo de saná-los (HAYDT, 1988, p. 16).

Para Rabelo (1998, p. 72), uma avaliação diagnóstica permite fazer um prognóstico acerca das capacidades de certo do aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado, na busca de identificar um perfil dos sujeitos no início do trabalho de ensino, de modo a “detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las”. Nesse sentido, é importante que o docente verifique as informações que os alunos já possuem sobre determinado assunto, a fim de facilitar o desenvolvimento da unidade e a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Por sua vez, a avaliação formativa ocorre no decurso do processo de ensino, no transcorrer do ano letivo, “com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades [...]” (HAYDT, 1988, p. 17). Ela auxilia tanto o professor, que terá a informação dos efeitos de sua prática pedagógica; quanto o aluno, que pode reconhecer suas dificuldades e corrigir suas próprias falhas.

Essa modalidade avaliativa propicia um *feedback* dos procedimentos de ensino, já que fornece dados ao professor para replanejar seu trabalho docente, ajudando-o a melhorar o processo ensino-aprendizagem (HAYDT, 1988). A avaliação formativa assume uma função reguladora, como afirma Rabelo (1998, p. 73):

[...] quando permite tanto a alunos como os professores ajustarem estratégias e dispositivos. Ela pode reforçar positivamente qualquer competência que esteja de acordo com alguns objetivos previamente estabelecidos e permitir ao próprio aluno analisar situações, reconhecer e corrigir seus eventuais erros nas tarefas.



Hadji (2001, p. 21) é categórico ao afirmar que a avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação, colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido, que é se transformar num momento determinante da ação educativa, intentando contribuir não só para a evolução do aluno, como para dizer o que, atualmente, ele é, “inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica”.

Já a avaliação somativa ocorre no final de uma unidade de ensino, de um ano letivo, buscando averiguar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. Com uma função classificatória, consiste em “classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro” (HAYDT, 1988, p. 18).

Abrecht (1994) aponta que a avaliação somativa é a avaliação tradicional, que encerra uma fase da aprendizagem por meio da verificação dos conhecimentos adquiridos, sancionando os resultados obtidos e rejeitando o erro. Ela se apresenta como uma avaliação estática e mecânica, cumpridora das exigências da pedagogia tradicional, já que além de impossibilitar mudanças processuais, classifica e hierarquiza os alunos em inferiores, médios e superiores (MEZZARROBA; ALVARENGA, 1999).

5 O QUE PENSAM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

As repetidas leituras das respostas apresentadas pelos professores possibilitaram o agrupamento de trechos que carregavam similaridades e, dessa maneira, organizar as categorias de análise representativas do conjunto das ideias observadas. As categorias foram organizadas em dois temas, quais sejam: concepção de avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas. A primeira diz



respeito à forma como esses professores concebem a avaliação; e a segunda, à maneira como essas concepções tomam forma nas práticas avaliativas que eles asseveram colocar em prática na sala de aula.

A autorização para participar da pesquisa foi garantida por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, como forma de preservar a identidade dos participantes, serão utilizadas letras, ao invés dos nomes, para identificá-los (de A a F).

5.1. Concepção de avaliação da aprendizagem

Por meio da análise dos questionários, foi possível verificar que os docentes da escola investigada concebem a avaliação da aprendizagem das mais diversas formas. Os professores A, C e E, por exemplo, afirmaram respectivamente que avaliação da aprendizagem é: *“instrumento de caráter diagnóstico, que não pode ser punitivo, mas que visa melhorar o processo ensino-aprendizagem”* (professor A); *“diagnosticar a aprendizagem do aluno”* (professor C); e *“tentar averiguar quanto o aluno absorveu do conteúdo ensinado”* (professor E). Isso vai ao encontro do que aponta Hadji (2001), no sentido de que a avaliação está enraizada na mente dos professores de que é somente uma medida de desempenho dos alunos.

Esses professores relatam em suas respostas que a avaliação serve tanto para *“verificar se houve assimilação dos conteúdos estudados”*, bem como *“avaliar o aprendizado dos alunos”*. Além disso, segundo o professor C, o rendimento aquém desses alunos está centrado *“na falta de interesse e dedicação dos alunos de hoje”*, o que ratifica claramente que, na visão desses professores, a culpa pelo mau rendimento no processo ensino-aprendizagem está centrado no aluno, configurando uma forma tradicional de conceber a avaliação.

O professor F enxerga a avaliação como *“análise do desempenho dos alunos nas atividades realizadas dentro e fora da sala de aula”* e atribui um mau rendimento dos alunos *“à falta de identificação com a disciplina”*. Parece que a visão desse professor sobre avaliação não é integral, pois se volta somente para o



aluno, deixando de lado aspectos importantes, como a reflexão sobre a sua própria prática.

Por sua vez, os professores B e D entendem a avaliação da aprendizagem como sendo o “*exame daquilo que foi assimilado pelo aluno no decorrer das aulas*” (professor B), e “*instrumento usado para medir o conteúdo absorvido pelos alunos durante as aulas*” (professor D). Resta clara, aqui, a ideia ainda arraigada na mentalidade dos professores de que avaliação é, na prática, a aplicação de provas e exames para mensurar a aprendizagem.

Luckesi (2010) aponta que um dos fatores decisivos que leva os professores a realizarem exames escolares no lugar de avaliação da aprendizagem é o fato de que eles são mais compatíveis com o senso comum exigido pela sociedade burguesa e, por essa razão, são de execução fácil e costumeira. Ressalte-se ainda, a confusão existente no ideário docente entre avaliar e medir, conforme asseveram (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009), de maneira que a prática realizada pelos professores B e D se aproxima mais do “medir” e não do “avaliar”.

5.2. Práticas avaliativas dos professores

Há uma multiplicidade de recursos e instrumentos utilizados pelos professores participantes da pesquisa para avaliarem o processo educativo. O professor A, por exemplo, afirma que ele “*faz avaliações objetivas/discursivas aplicadas bimestralmente através de três sistemáticas avaliativas, totalizando 25 pontos*”; e o professor C, assevera que a avaliação acontece através de “*atividades escritas e de leitura, com base no conteúdo estudado nas semanas finais do bimestre, compostas de questões objetivas*”.

Nessa mesma esteira, o professor F assevera que avalia “*por meio de três atividades avaliativas escritas feitas ao longo do bimestre, composta de questões sobre o conteúdo trabalhado na sala de aula*”. A visão desses professores corrobora com a ideia de Luckesi (2006) quando diz que provas, testes e trabalhos em grupo (geralmente chamados trabalhos de pesquisa) são os



instrumentos de avaliação privilegiados – quando não únicos – nas práticas avaliativas em nossas escolas.

Os professores B e D disseram, respectivamente, que a avaliação ocorre “*por meio de exercícios e atividades teóricas e práticas*”; e “*numa sistemática de três instrumentos avaliativos, com questões que levem em consideração o saber do aluno*”. Ora, esse posicionamento reverbera um entendimento de que avaliação se resume ao uso de instrumentos de coleta de dados para a avaliação e, essa confusão, de acordo com Luckesi (2011), pode ser negativa para a prática avaliativa, pois denota que a mera coleta de dados já conclui o ato de avaliar.

Por sua vez, o professor E diz que as práticas avaliativas se dão “*principalmente, por meio dos seguintes instrumentos: participações orais ou escritas em aulas, provas escritas, pesquisas e apresentações (individuais ou em grupos)*”. A respeito dessa diversidade de instrumentos usados pelo professor, Luckesi (2011, p. 305) assinala que:

Todos os instrumentos são úteis e podem ser utilizados. Contudo, o que devemos observar é se os instrumentos que estamos utilizando são adequados aos nossos objetivos e se apresentam as qualidades metodológicas necessárias de um instrumento satisfatório de coleta de dados para a prática da avaliação da aprendizagem.

Embora não evidenciada na fala dos professores, não resta dúvida da importância do planejamento das ações de avaliação, de maneira que, como sugere Sant’Anna (2013), a elaboração de itens é facilitada quando obedece a um plano – o plano de prova – o qual pode ser apresentado por uma tabela de especificação, onde a listagem de conteúdos específicos é realizada por meio da amostra de conteúdos estudados e uma distribuição equilibrada de questões.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revelação de uma realidade educacional que não se apresenta de maneira harmoniosa com um processo de avaliação da aprendizagem integral e eficaz



torna essencial a busca de mecanismos para reverter esse quadro. É imperativo superar práticas enraizadas de avaliação como constatação ou verificação somente do nível de aprendizagem do aluno. Há a necessidade de ir além.

Quando se trata do ambiente escolar, a avaliação não é – e nem deve ser – uma prática espontânea, como ocorre no dia a dia: ela é, sim, sistemática e intencional, geradora de consequências, positivas ou não, para o processo pedagógico. Hoje, em termos teóricos, é cristalina a ideia de que a avaliação da aprendizagem não pode se resumir a uma medida, consumada em um valor numérico. Ela deve ir além: precisa ser encarada como um instrumento importante para a qualificação da aprendizagem, identificação de problemas, busca de soluções e correção de rumos. Necessita, portanto, ser efetivada constantemente no contexto da sala de aula.

Hoje, não há mais lugar para uma avaliação, no contexto escolar, que se pauta somente no exame que o professor realiza do aluno para averiguar o que este aprendeu. É preciso perceber a relevância de discutir sobre avaliação e o seu significado no âmbito do sistema de ensino, para a melhoria do ensino e da aprendizagem no sistema educativo, e não somente para a atribuição de médias ou notas.

Urge a necessidade de se aniquilar o sentido de avaliação como instrumento punitivo, de “acerto de contas”, direcionado especificamente para a classificação, o julgamento. É fundamental que haja uma mudança de postura dos docentes e, para tanto, é premente que se invista na formação continuada de professores para que tenham acesso a essas concepções inovadoras e significativas da avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Rio Tinto. Portugal: Edições Asa, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARLOW, M. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.



Fernandes, Domingos. Avaliação das Aprendizagens: Refletir, Agir e Transformar. In: **Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação**, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos, 2005.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlo_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlo. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEZZARROBA, L.; ALVARENGA, G. M. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, G. M. (org). **Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999.

MICHAELIS, Dicionário. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 20 mai. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

QUINTANA, H. E. O portfólio como estratégia para a avaliação. In: BALLESTER, M. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos e novas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?** critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, E. R. C. **Amazônia Setentrional Amapaense: do “mundo” das águas às florestas protegidas**. Presidente Prudente, 2012. 276 p. Tese (doutorado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.



VASCONCELOS, Celso dos S. **Concepção Dialética-Libertadora do processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Libertad, 1994.

Recebido em 23-03-2020
Aceito em 04-11-2021

¹ A Faixa de Fronteira, segundo a atual Constituição (BRASIL, 1988), tem uma extensão de até 150 km, e é considerada basilar para defesa do território nacional. A sua ocupação e utilização estão reguladas pela lei nº 6.634 de 2 de maio de 1979 e Decreto nº 85.064/1980.

