

## Avaliação formativa no ensino de matemática: práticas e percepções docentes

**Francisco Cleuton de Araújo**<sup>14</sup>

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

**António Manuel Águas Borralho**<sup>15</sup>

Universidade de Évora, Évora, Portugal

**Maria José Costa dos Santos**<sup>16</sup>

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

### Resumo

Este texto retrata um estudo que investiga as práticas e percepções docentes sobre a avaliação formativa no ensino de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental, destacando a lacuna entre os pressupostos teóricos e sua implementação em sala de aula. A problemática centra-se nos desafios enfrentados pelos professores para incorporar estratégias formativas, como a oferta de *feedback* contínuo, em contextos marcados por culturas avaliativas tradicionais. O objetivo foi analisar concepções, estratégias e obstáculos relatados por professores da rede municipal de Fortaleza (CE). A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, utilizou um questionário on-line composto por seis questões, aplicado a um grupo de cinco docentes, cujas respostas foram analisadas mediante a Sequência Fedathi como Metodologia de Análise de Dados (SFMAD). Os resultados revelam predominância da avaliação formativa (80% dos professores a utilizam), embora com ênfase em aspectos comportamentais e desafios como carga horária extensa (60%) e engajamento dos alunos (40%). Conclui-se que, apesar da adoção, persistem divergências conceituais e barreiras práticas.

**Palavras-chave:** Avaliação Formativa. Ensino de Matemática. Práticas Docentes. Feedback.

### Formative Assessment in Mathematics Teaching: Teachers' Practices and Perceptions

#### Abstract

This study investigates teaching practices and perceptions regarding formative assessment in Mathematics education during the final years of Elementary School, highlighting the gap between theoretical assumptions and their classroom implementation. The core issue focuses on the challenges teachers face in incorporating formative strategies, such as providing continuous feedback, within contexts dominated by traditional assessment cultures. The objective was to analyze the conceptions, strategies, and obstacles reported by teachers in the municipal school system of Fortaleza (CE). The research, adopting a qualitative and descriptive approach, used an online questionnaire composed of six questions, administered to a group of five teachers. Their responses were analyzed using the Fedathi Sequence as a Data Analysis Methodology (FSDAM). The results reveal a predominance of formative assessment (80% of teachers use it), though with an emphasis on behavioral aspects and challenges such as heavy workloads (60%) and

<sup>14</sup> **Francisco Cleuton de Araújo**, E-mail: [cleutonaraujo86@gmail.com](mailto:cleutonaraujo86@gmail.com)

<sup>15</sup> **António Manuel Águas Borralho**, E-mail: [amab@uevora.pt](mailto:amab@uevora.pt)

<sup>16</sup> **Maria José Costa dos Santos**, E-mail: [mazzesantos@ufc.br](mailto:mazzesantos@ufc.br)

student engagement (40%). The conclusion indicates that, despite its adoption, conceptual discrepancies and practical barriers persist.

**Keywords:** Formative Assessment. Mathematics Education. Teaching Practices. Feedback.

## 1 Introdução

Nas últimas décadas, o campo educacional tem testemunhado a emergência de novas concepções sobre avaliação, que ultrapassam a perspectiva tradicional meramente classificatória, promovendo a adoção de práticas avaliativas que favorecem a aprendizagem contínua dos estudantes. No âmbito do ensino de Matemática, a avaliação formativa tem sido reconhecida como um instrumento essencial para orientar a melhoria das aprendizagens (Borralho; Lucena; Raposo, 2015).

Entretanto, persiste uma lacuna entre os pressupostos teóricos que sustentam a avaliação formativa e sua efetiva implementação nas práticas docentes cotidianas. Muitos professores, ainda condicionados por culturas avaliativas tradicionais, encontram desafios na incorporação sistemática de estratégias formativas, o que suscita questionamentos acerca de suas percepções, concepções e práticas no contexto da avaliação no ensino de Matemática.

Diante desse cenário, emerge o seguinte problema de pesquisa: como os professores de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental concebem e realizam práticas de avaliação formativa em suas aulas? Para compreendê-lo, torna-se imprescindível dialogar com a literatura especializada, a qual evidencia que a avaliação formativa, conforme argumentam autores como Black e Wiliam (1998), implica práticas sistemáticas de coleta, análise e uso de informações sobre a aprendizagem, com vistas a ajustá-la e potencializá-la.

Nessa mesma perspectiva, Fernandes (2009) destaca que a avaliação formativa está intrinsecamente ligada ao fornecimento de *feedback* de alta qualidade, sendo contínua e tendo como principal objetivo auxiliar os alunos em seu processo de aprendizagem. Por essa razão, atualmente, ela também tem sido chamada de avaliação para as aprendizagens.

Este estudo é parte de uma pesquisa de doutoramento em andamento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática



(RENOEN), pela UFC. A escolha do tema justifica-se pela relevância de compreender como os docentes vêm apropriando-se dessa concepção avaliativa em seu fazer docente.

O objetivo deste estudo consiste em analisar, a partir de uma amostra restrita de professores de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental, as práticas e percepções relativas à avaliação formativa, buscando identificar concepções, estratégias e desafios enfrentados pelos professores.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza básica e do tipo descritiva. Participaram do estudo cinco professores de Matemática atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal de educação de Fortaleza (CE), os quais responderam a um questionário *online*, com perguntas fechadas e abertas, totalizando seis questões. A análise dos dados foi conduzida segundo a Sequência Fedathi como Metodologia de Análise de Dados (SFMAD), conforme Menezes *et al.* (2024).

Assim, esta investigação pretende contribuir para o fortalecimento das discussões acadêmicas e pedagógicas sobre o tema, fomentando reflexões e o desenvolvimento de práticas avaliativas mais dialógicas e emancipadoras.

## 2 Referencial teórico

Inspirada na perspectiva cognitivista, a avaliação formativa se desenvolve paralelamente ao processo de ensino-aprendizagem, destacando-se por sua atenção aos mecanismos de construção da aprendizagem individual. Diferentemente da avaliação tradicional, que se concentra nos produtos da aprendizagem, a avaliação formativa volta-se para os processos cognitivos que os alunos mobilizam durante sua trajetória de aprendizagem, utilizando o *feedback* contínuo para identificar e superar dificuldades (Queiroz; Borralho; Matos, 2023). Trata-se, portanto, de uma concepção avaliativa que privilegia a compreensão, a reflexão e o desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas.

Apesar de seus avanços conceituais, em pleno século XXI, a avaliação formativa ainda é frequentemente confundida com práticas de controle da participação dos alunos, como a frequência às aulas, o comportamento e a execução de tarefas

nos prazos estipulados (Borralho; Lucena; Raposo, 2015). Tal visão reducionista evidencia uma lacuna entre a teoria e a prática avaliativa, reforçando-se a necessidade de aprofundar as discussões sobre sua implementação efetiva no cotidiano escolar.

Segundo Barbosa, Borralho e Lucena (2018), a avaliação formativa deve ser entendida como uma avaliação para as aprendizagens, cuja principal finalidade é promover o desenvolvimento da compreensão dos alunos, ampliando-se suas competências cognitivas e metacognitivas. Essa abordagem reconhece a avaliação como um processo social e pedagógico complexo, plenamente integrado ao ensino, com caráter interativo e deliberado, cuja função central é regular e melhorar tanto as aprendizagens dos alunos quanto as práticas docentes. Ou seja, “é necessário melhorar e enriquecer as aprendizagens dos alunos, bem como o papel e o desempenho dos professores e das suas ações” (Barbosa; Borralho; Lucena, p. 112, 2018).

Nesta perspectiva, Fernandes (2009) enfatiza que a avaliação formativa representa uma mudança de paradigma na educação, constituindo uma filosofia que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Ao integrar-se de maneira consciente e sistemática à prática pedagógica, a avaliação formativa busca promover uma aprendizagem mais profunda e significativa, regulada continuamente por meio de intervenções orientadoras e *feedbacks* eficazes.

Ademais, Latas, Borralho e Barbosa (2024, p. 27) reforçam que “o principal propósito da avaliação formativa é ajudar os alunos a aprender, mais e com maior profundidade, logo não se pretende, nem é coerente, que seja classificada”. Esta afirmação destaca o caráter emancipatório da avaliação formativa que, ao rejeitar práticas classificatórias, visa fomentar uma cultura de aprendizagem colaborativa e reflexiva.

Dessa maneira, compreende-se que a avaliação formativa, ao ser sistematicamente incorporada às práticas pedagógicas, constitui um poderoso meio de promoção da aprendizagem. Para que ela alcance plenamente seu potencial, entretanto, é imprescindível que os professores se apropriem de seus fundamentos teóricos e desenvolvam práticas avaliativas coerentes com essa filosofia, superando-



se concepções tradicionais e estabelecendo estratégias efetivas de *feedback* e regulação contínua da aprendizagem.

### 3 Aspectos metodológicos

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza básica e caráter descritivo, conforme orientações de Prodanov e Freitas (2013), que destacam que pesquisas qualitativas visam compreender fenômenos em profundidade, priorizando-se o significado das ações e das relações sociais, enquanto estudos de natureza básica têm como objetivo expandir o conhecimento existente, sem necessariamente buscar aplicações práticas imediatas. O caráter descritivo, por sua vez, implica a intenção de observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos.

A investigação foi realizada no contexto da rede municipal de educação de Fortaleza (CE), envolvendo cinco professores de Matemática atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O contato com esses docentes ocorreu a partir da realização de um curso de extensão universitária, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/CNPq) e à Universidade Federal do Ceará (UFC).

A coleta de dados foi efetuada mediante um questionário *online*. A escolha do instrumento digital teve como objetivo facilitar o alcance dos participantes e otimizar a organização das respostas. O questionário foi estruturado com seis questões, a saber: 1) Qual o seu tempo de experiência no ensino de Matemática?; 2) Com que frequência você utiliza estratégias de avaliação formativa em suas aulas?; 3) Quais instrumentos ou técnicas você emprega para a avaliação formativa?; 4) Quais são os principais desafios para a implementação da avaliação formativa em Matemática?; 5) Você utiliza os resultados da avaliação formativa para ajustar seu planejamento de ensino?; 6) Como você define "avaliação formativa" em suas próprias palavras?

Para a seleção dos participantes, foram considerados critérios de inclusão: atuação como professor da disciplina de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Fortaleza; e aceite voluntário em participar da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE). A pesquisa respeitou todas as normativas éticas vigentes, conforme a Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

A análise dos dados, conduzida conforme a SFMAD, percorreu as etapas de Curadoria, com a coleta e triagem dos dados, passando-se pela Minúcia na seleção dos dados mais relevantes e construção de categorias, seguida da Apresentação, com a organização e descrição dessas categorias, e finalizando-se com uma Interpretação, com análise crítica ancorada no referencial teórico (Menezes *et al.*, 2024).

## 4 Resultados e Discussões

Inicialmente, na fase da Curadoria, realizou-se a coleta e a triagem dos dados extraídos dos questionários, identificando-se elementos relevantes para os objetivos desse estudo. Em seguida, na etapa da Minúcia, aprofundou-se a análise, organizando-os em categorias temáticas que emergiram das respostas, como práticas avaliativas predominantes e principais desafios enfrentados. Na fase de Apresentação, essas categorias foram descritas e confrontadas com os referenciais teóricos previamente estabelecidos, elucidando padrões e divergências. Por fim, a etapa da Interpretação promoveu uma análise crítica dos dados, articulando-os ao contexto teórico e permitindo compreender como as práticas docentes se alinham — ou se afastam — dos pressupostos da avaliação formativa.

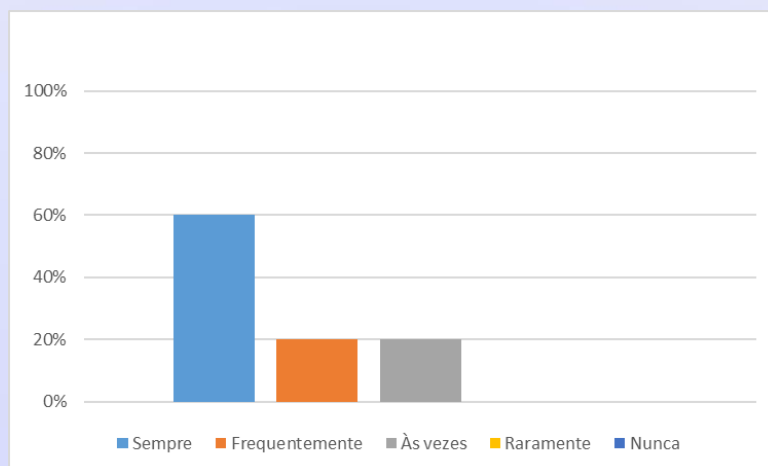
Identificam-se três categorias temáticas inter-relacionadas: 1) acompanhamento processual da aprendizagem; 2) *feedback* formativo; e 3) influência de práticas tradicionais no processo avaliativo. Essas categorias, embora distintas, revelam dinâmicas complementares e tensões que permeiam a prática avaliativa.

Quanto à distribuição do tempo de experiência docente entre os professores de Matemática participantes da pesquisa, os resultados revelam que a maior parte dos professores participantes (dois deles) possui entre 5 e 10 anos de experiência, indicando-se um perfil docente em fase de consolidação profissional, com vivência suficiente para dominar práticas pedagógicas. Os demais docentes se distribuem de forma equilibrada pelos restantes grupos (menos que 5 anos; entre 11 e 20 anos; e mais de 20 anos). Essa distribuição sugere uma amostra diversificada, permitindo comparar perspectivas entre docentes em diferentes fases da carreira.



O Gráfico 1 apresenta a frequência com que os professores utilizam estratégias de avaliação formativa em suas aulas.

Gráfico 1: Frequência de uso da Avaliação Formativa

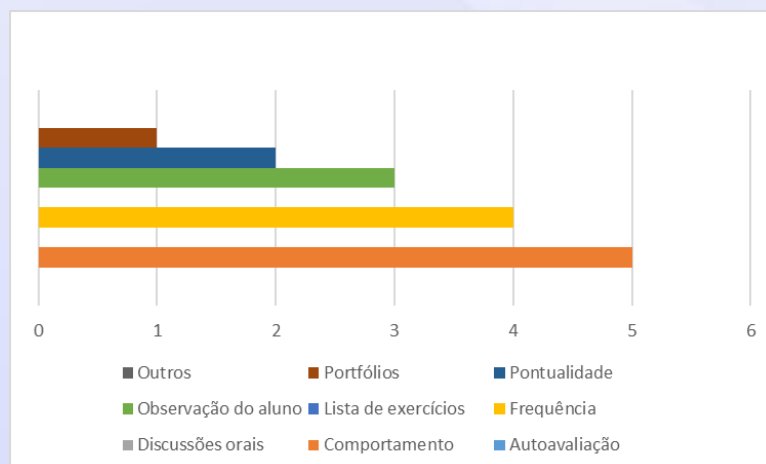


Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Os dados obtidos revelam uma predominância significativa da utilização da avaliação formativa nas práticas docentes, com quatro dos professores de Matemática investigados relatando utilizar essa estratégia "sempre" (três professores) ou "frequentemente" (um professor). Este alto índice de adoção constante sugere que a avaliação formativa pode estar consolidada como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem nos professores pesquisados. Um dos professores afirma usar "às vezes" o que sugere que, mesmo entre os que não a empregam regularmente, ainda há reconhecimento de seu valor em contextos específicos.

O Gráfico 2 evidencia as três principais estratégias de avaliação formativa eleitas pelos professores, revelando-se interessantes preferências metodológicas.

Gráfico 2: Instrumentos/técnicas mais utilizadas



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

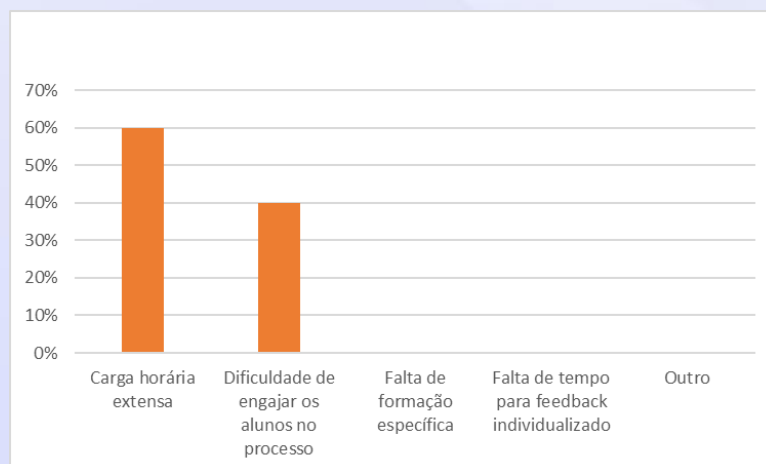
Os resultados obtidos revelam um padrão nas estratégias de avaliação formativa adotadas. Chama atenção o fato dos aspectos comportamentais "comportamento" (5 citações) e "pontualidade" (2 citações) emergirem como critérios relevantes (categoria temática 3), sugerindo uma valorização de elementos não cognitivos no processo avaliativo. Por seu turno, a "frequência" (4 citações) e a "observação do aluno" (3 citações) aparecem como técnicas intermediárias.

Desse modo, essa distribuição pode refletir: uma ênfase em aspectos disciplinares (comportamento, pontualidade) em detrimento de ferramentas metacognitivas (autoavaliação, portfólios); possíveis barreiras práticas, como falta de tempo para implementar métodos mais complexos; ou ainda, uma possível limitação na compreensão conceitual da avaliação formativa, já que estratégias com *feedback* – comuns na literatura (Fernandes, 2009; Queiroz; Borralho; Matos, 2023) – não foram mencionadas.

O Gráfico 3 apresenta a distribuição dos principais desafios apontados pelos professores para implementação da avaliação formativa em Matemática.



Gráfico 3: Principal Desafio para Implementação



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Os dados revelam dois obstáculos centrais para a efetiva implementação da avaliação formativa: a carga horária extensa (três registros) e a dificuldade em engajar os alunos no processo (dois registros). A predominância absoluta desses dois fatores, com total ausência de menções a outras barreiras tradicionalmente citadas na literatura (Queiroz; Borralho; Matos, 2023), como falta de formação específica ou tempo para *feedback* individualizado, sugere um cenário peculiar. A ênfase na questão estrutural da carga horária aponta para um possível descompasso entre o currículo sobrecarregado e o tempo necessário para implementar estratégias formativas adequadas.

Em relação à utilização dos resultados da avaliação formativa para ajustes no planejamento docente, os resultados demonstram que a maioria dos professores pesquisados (quatro deles) reporta que utiliza os dados da avaliação formativa para ajustar o planejamento de suas aulas, demonstrando uma compreensão prática da função reguladora desse tipo de avaliação. Este resultado pode sugerir que os docentes reconhecem a importância de adaptar suas estratégias de ensino com base nas necessidades e dificuldades de aprendizagem identificadas, alinhando-se aos princípios da avaliação formativa como ferramenta de melhoria contínua. Paradoxalmente, a ênfase excessiva em aspectos comportamentais revela uma possível distorção do conceito de avaliação formativa, reduzindo-a a um instrumento de controle (Borralho; Lucena; Raposo, 2015).

O Quadro 1, a seguir, apresenta as definições de avaliação formativa fornecidas pelos respondentes.

Quadro 1: Definições de Avaliação Formativa apresentadas

Professor	Resposta
P1	"Para mim, é um acompanhamento contínuo da aprendizagem, onde avalio não só o resultado final, mas como o aluno progride durante as aulas. Uso observações, analiso se o aluno realiza as atividades e dialogo para ajustar a aprendizagem a cada aula."
P2	"É uma avaliação que não dá nota, mas devolve informações ao aluno sobre sua situação. Isso significa mostrar onde está o sucesso e insucesso do estudante, daí sugerir caminhos para corrigir, sem punições."
P3	"É uma forma de avaliar sem traumatizar. Em Matemática, muitos alunos já chegam com medo de errar. Minha função é mostrar que cada erro é uma oportunidade de aprender, criando um ambiente seguro para tentativas. Não punindo o erro."
P4	"Avalio comportamentos como organização no caderno, pontualidade na entrega de tarefas e participação em correções. Esses aspectos são tão importantes quanto a prova de Matemática."
P5	"É avaliar durante o ensino todo, não só na parte final. Analiso tudo, o comportamento em sala, a frequência, se o aluno entrega ou não as atividades, se participa na hora da aula. Não vejo só a questão da prova escrita."

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

O professor P1 destaca o acompanhamento constante da aprendizagem e a análise de todo o processo (categoria temática 1), e não apenas do produto final. Corroborando com Black e Wiliam (1998), para quem a avaliação formativa envolve coleta contínua de informações para ajustar o ensino e potencializar a aprendizagem. O professor P2 enfatiza a devolução de informações aos alunos sobre seus sucessos e dificuldades (categoria 2), sem caráter punitivo.

Relaciona-se à definição de Fernandes (2019), que evidencia o *feedback* de qualidade como essência da avaliação formativa, visando orientar a aprendizagem. Por sua vez, P3 reconhece o erro como parte do processo de aprendizagem e destaca a importância de um ambiente seguro para a tentativa e o erro. P4 e parcialmente P5 mencionam o comportamento, organização e pontualidade como critérios relevantes na avaliação (categoria 3). Aponta para uma prática ainda parcialmente influenciada pela cultura tradicional (Borralho, Lucena e Raposo, 2015), que confunde avaliação formativa com controle comportamental, evidenciando-se a lacuna entre teoria e prática.

Ademais, observa-se que as respostas dos professores P1, P2 e P3 aproximam-se do conceito de avaliação formativa (Queiroz; Borralho; Matos, 2023).



Enquanto P4 e P5 distanciam-se ao priorizar aspectos comportamentais. A SFMAD contribuiu para a análise ao estruturar os resultados obtidos, permitindo identificar padrões, além de revelar contradições entre teoria e prática (como no caso do conceito de avaliação formativa). Todas as etapas foram contempladas, garantindo uma análise sistemática e aprofundada dos dados.

## 5 Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar as práticas e percepções de professores de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental acerca da avaliação formativa, a partir dos depoimentos dos próprios professores. A partir dos dados obtidos, foi possível constatar que, embora a avaliação formativa esteja progressivamente incorporada às práticas pedagógicas dos docentes participantes, ainda coexistem concepções tradicionais que associam avaliação formativa a elementos comportamentais, como pontualidade e organização.

Os resultados evidenciaram que a maioria dos professores afirmam que utilizam, obviamente a partir das suas concepções de avaliação formativa, de maneira sistemática para ajustar seus planejamentos e promover a aprendizagem dos alunos. Contudo, também revelaram que persistem desafios relevantes, como a sobrecarga horária e a dificuldade de engajar os estudantes no processo avaliativo, fatores que limitam a implementação plena de práticas de avaliação formativa mais complexas e reflexivas.

A análise das definições fornecidas pelos participantes mostrou que, apesar de reconhecerem a avaliação formativa como um processo contínuo, ainda há confusões conceituais quanto à natureza das estratégias empregadas, refletindo a necessidade de formação continuada e de espaços de reflexão crítica sobre a avaliação no ensino de Matemática. Assim, conclui-se que, embora avanços significativos possam ser observados, é imprescindível fortalecer a formação docente inicial e continuada, com intuito de aprofundar a compreensão teórica e prática da avaliação formativa como uma modalidade de regulação da aprendizagem. Tal esforço poderá contribuir para a consolidação de práticas avaliativas mais dialógicas, emancipadoras e efetivamente

integradas ao processo de ensino-aprendizagem, de modo a melhorar as aprendizagens dos alunos.

Finalmente, destaca-se que esta pesquisa, ao explorar práticas e percepções docentes sobre a avaliação formativa, busca colaborar para o debate acadêmico e pedagógico sobre a temática, apontando-se caminhos para novas investigações que aprofundem a análise em contextos mais amplos e diversificados. Como perspectiva futura, aponta-se para o aprofundamento das pesquisas através da coleta de dados no contexto escolar.

## Referências

BARBOSA, E.; BORRALHO, A.; LUCENA, I. Avaliação das Aprendizagens em matemática em turmas de anos iniciais. **Educação Matemática em Revista**, v. 22, n. 56, p. 109-124, 21 jan. 2018. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/832>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. Disponível em: [https://assess.ucr.edu/sites/default/files/2019-02/blackwilliam\\_1998.pdf](https://assess.ucr.edu/sites/default/files/2019-02/blackwilliam_1998.pdf). Acesso em: 10 abr. 2025.

BORRALHO, A. M. A.; LUCENA, I. C. R.; RAPOSO, M. A. **Avaliar para melhorar as aprendizagens em matemática**. Org.: ROCHA, M. L. P. C., MENDES, M. J. F.; CHAQUIAM, M. Coleção Educação Matemática na Amazônia, 4. Belém: SBEM-PA, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LATAS, J.; BORRALHO, A. M. A.; BARBOSA, E. **Roadmap RAFA: da avaliação à inovação pedagógica em sala de aula**. Évora: Universidade de Évora, 2025.

MENEZES, E. N.; AZEVEDO, I. F.; MARQUES, K. C. V. C.; SCIPÃO, L. R. N. P.; SANTOS, C. A.; SANTOS, M. J. C. A Sequência Fedathi como metodologia de análise de dados. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 9, p. e7994, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/7994>. Acesso em: 27 abr. 2025.



PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, M. A. L.; BORRALHO, A. M. A.; MATOS, M. G. Avaliação formativa: interação entre ensino, avaliação e aprendizagem na prática docente. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6312>. Acesso em: 27 abr. 2025.