

## Avaliação educacional:

*A favor do quê e de quem?!*

Paula Fernanda de Brito Barbirato

**RESUMO:** Este estudo tem por objetivo suscitar reflexões sobre a influência de práticas avaliativas no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Dialogando com os princípios da Educação e da Psicopedagogia, busca-se compreender a favor do quê e de quem a avaliação educacional está. O trabalho assume o estudo de caso como metodologia e parte de um diálogo teórico com os autores Esteban (1999), Tragtenberg (1985), Sá et al. (2008), entre outros. O primeiro tópico discorre sobre a importância de se refletir sobre o para quê avaliamos. Em seguida, apresenta-se a análise de um recorte das situações observadas no decorrer do estágio. O tópico consecutivo remete para uma reflexão sobre a avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Por fim, são tecidas algumas considerações finais. Conclui-se, a partir deste estudo, a importância de haver, além de uma parceria entre professor e aluno, uma sensibilidade no processo de avaliação educacional, pois esta pode influenciar de forma tanto positiva quanto negativa a construção de aprendizagem dos educandos.

**Palavras-chave:** Avaliação Educacional. Fracasso Escolar. Psicopedagogia

**ABSTRACT:** This study aims to raise reflections on the influence of evaluative practices on the development of students' learning. Dialoguing with the principles of Education and Psychopedagogy, we seek to understand for what and who the educational evaluation is. The work assumes the case study as methodology and part of a theoretical dialogue with the authors Esteban (1999), Tragtenberg (1985), Sá et al. (2008), among others. The first topic discusses the importance of reflecting on what we evaluate. Next, we present the analysis of a clipping of the situations observed during the internship. The consecutive topic refers to a reflection on the evaluation in the LDB. Finally, some final considerations are made. From this study, it is concluded the importance of having, in addition to a partnership between teacher and student, a sensitivity in the educational evaluation process, because it can influence both positively and negatively the learning construction of students.

**Keywords:** Educational Evaluation. School failure. Psychopedagogy.

## INTRODUÇÃO

**A** psicopedagogia coloca em debate questões sensíveis para o campo da educação. Com isso, pretende-se a partir deste estudo iniciar algumas reflexões sobre a influência de práticas avaliativas no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos em diálogo com essa área de conhecimento.

A etapa da avaliação é vivenciada por todos nós enquanto estudantes, mas quando nos encontramos em outra posição, a de educadores, percebemos o quanto esse processo é dinâmico e complexo. Este entendimento despertou em mim o interesse em aprofundar meus conhecimentos a respeito da avaliação educacional, buscando uma concepção crítica acerca da temática.

Uma das hipóteses levantadas no decorrer deste estudo foi: a homogeneização dos processos metodológicos e avaliativos criam hierarquias que selecionam alguns e, por consequência, excluem outros, dando origem ao que conhecemos por fracasso escolar.

Com base em um diálogo teórico com os princípios da Educação e da Psicopedagogia, lancei-me ao seguinte questionamento: a avaliação educacional está a favor do quê e de quem?

Esta pesquisa<sup>2</sup> analisa algumas experiências que vivenciei enquanto estagiária mediadora de uma discente de quinze anos. Tal estágio aconteceu em uma escola pública do município de Niterói-RJ, uma vez por semana, ao longo de aproximadamente um semestre letivo. As situações vivenciadas

me permitiram coletar informações importantes acerca da relação da aluna com as professoras de referência e de apoio, com os colegas de classe e com a comunidade escolar em geral<sup>3</sup>.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo de caso (MICHEL, 2015), abordagem qualitativa, com as seguintes estratégias adotadas: conhecimento inicial do espaço escolar explorado pela estudante e de todos os atores sociais ali implicados; observação participante; descrição das ações em caderno de campo; análise da situação social investigada.

O primeiro tópico aborda a importância de se refletir sobre o para quê avaliamos. Em seguida, apresento uma situação específica observada durante um dos dias de estágio e que revela elementos importantes para pensarmos a avaliação educacional. O tópico consecutivo remete para uma reflexão sobre a avaliação na LDB. Por fim, são tecidas algumas considerações finais.

É com satisfação que inicio mais um desafio de exploração por um campo de saberes que me convida a não me acomodar diante de práticas pedagógicas cristalizadas, e que me estimula a aprofundar reflexões com o desejo de contribuir para o enriquecimento de ações educativas transformadoras.

PARA INÍCIO DE CONVERSA, EU AVALIO PARA QUÊ?

**A** meu ver, umas das tarefas cruciais a se fazer antes de darmos início à reflexão sobre o processo de avaliação educacional, acima de tudo antes de colocá-lo em prática, é nos perguntarmos: qual é/quais são o/os objetivo/os que buscamos alcançar? O que eu busco saber por meio da avaliação?

Deixo aos caros leitores deste estudo o pequeno desafio de realizarem essas mesmas perguntas a algum professor: “Qual/quais objetivo/os você busca alcançar quando avalia?”, “O que você procura saber/descobrir quando realiza o processo de avaliação com algum aluno?”. É possível que o mesmo responda: identificar o que o discente aprendeu e o que não aprendeu. Perceba que dificilmente escutaremos: identificar o que eu e o meu aluno aprendemos/não aprendemos juntos.

Defendo veementemente que o exercício da palavra juntos tem a capacidade de transformar todo o processo de ensino/aprendizagem e a relação professor-aluno, acima de tudo quando ela se materializa no processo de uma avaliação formativa. Digo e repito: processo, pois a avaliação educacional deve ser, sim, um caminho contínuo e não uma etapa única com início e fim no ato de uma fria aplicação. Luckesi nos convida a considerar que:

Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa (LUCKESI, 2005, p. 33).

Um trabalho mais sensível e que envolve a participação ativa de todos os protagonistas do contexto escolar possibilita a construção de uma aprendizagem autônoma e significativa. Afinal de contas, não seria esse um dos objetivos principais das instituições de ensino? Se não for, é preciso reconsiderar as lógicas que estão imperando nas ações educacionais. O que nos direciona a outro tema que também merece atenção especial: fracasso escolar.

Considerar a parceria entre discente e docente nas práticas avaliativas implicaria o reconhecimento, por parte dos profissionais da educação, de que a produção do fracasso escolar é resultado de muitos outros aspectos, como a própria metodologia de ensino. Tal concepção desmontaria uma máquina de culpabilização muito bem projetada para dar início à justificativa de que esse insucesso escolar é proveniente dos alunos, sobretudo, os da camada popular.

### VALORIZAÇÃO DA INCLUSÃO OU EXCLUSÃO SOCIAL?

**I** magine a cena: uma menina de quinze anos com dificuldades de interagir socialmente com os colegas de classe. Sempre calada, mas ao mesmo tempo observando as ações que ocorriam à sua volta. Quando percebia olhares direcionados a ela, respondia com um tímido sorriso de canto de boca.

Talvez você esteja se perguntando: “e quanto às atividades?”. Os momentos das atividades apresentavam questões delicadas. Sabemos que muitos professores exigem de

*A situação de pressão por respostas embotadas se torna ainda mais dramática quando ocorre com algum aluno com necessidades educativas especiais, visto que pode gerar um bloqueio muito maior na sua interação com o conteúdo escolar.*

seus alunos respostas padronizadas, ainda que as soluções “fora da caixinha” também conduzam a criança para um caminho de desenvolvimento e aprendizagem satisfatório.

A situação de pressão por respostas embotadas se torna ainda mais dramática quando ocorre com algum aluno com necessidades educativas especiais, visto que pode gerar um bloqueio muito maior na sua interação com o conteúdo escolar. Esse fato reforçaria as condições de exclusão já vividas por esses estudantes que não se encaixam ao perfil dos alunos equivocadamente reputados por ideais.

Devido a essa ausência de respostas idealizadas por parte da educanda, a professora, muitas das vezes, realizava algumas tarefas em lugar da aluna, o que atrofiava ainda mais qualquer possibilidade de construção de aprendizagem autônoma e de desenvolvimento pleno, reforçando com isso: “[...] a presença permanente de relações de força na definição de: conhecimentos socialmente válidos, objetos de conhecimento, conteúdos escolares, processos de ensino e de aprendizagem, habilidades e competências esperadas” (ESTEBAN, 2009, p. 125).

A partir das observações participantes e de uma série de conversas informais com os sujeitos da pesquisa, extraí questionamentos importantes. Desses, destaco alguns para tentarmos compreender como a avaliação era concebida na realidade daquela estudante:

- Por que a discente não falava/interagia com as pessoas à sua volta?
- Por que a aluna não realizava suas próprias atividades e, em seu lugar, era a professora de apoio quem as cumpria?
- Por que a professora de apoio se referia ao trabalho desenvolvido com a aluna como algo entediante?

O objetivo desses questionamentos foi desconstruir rótulos de que a aluna em questão era incapaz de aprender e de se relacionar com o outro, além de buscar pensar em um processo avaliativo que favoreça a inclusão ao invés de insucessos e pré-conceitos. Para Esteban:

[...] a avaliação da aprendizagem precisa ter seu centro deslocado da homogeneidade, garantida pelos objetivos uniformes e necessária à classificação que permite a seleção e a exclusão. Também precisa ter sua discussão direcionada pelas múltiplas ações cotidianas, buscando captar os diferentes

sentidos, conhecimentos, processos e culturas que se entrelaçam nos encontros que a escola promove a cada dia; procurando não os lugares fixos onde encaixar os estudantes a partir de seus desempenhos, mas os entre-lugares (Bhabha, 1998) – fluidos, contraditórios, deslizantes, mutantes, híbridos, fronteirços, diferentes – em que se encontram, favoráveis à aprendizagem como ato dialógico que confronta e desestrutura permanentemente o saber e o não saber (ESTEBAN, 2009, p. 133).

Essas perguntas norteadoras aqui apresentadas conseguiram evidenciar fatos extremamente relevantes, como a capacidade de aprendizagem e interação da aluna autista da mesma forma que os demais colegas de classe “neurotípicos” e o notável despreparo de alguns professores em sua prática pedagógica.

### É ASSIM QUE SE DESENHA...

**A** priori, é preciso destacar o que diz o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que se refere à Educação Especial, em seu art. 59 – inciso I, a fim de que possamos compreender o processo avaliativo que será descrito e posteriormente analisado no presente artigo: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

A partir desse destaque, conseguimos identificar que a própria Lei nº 9.394/96 (LDB) estabelece como necessária a adoção

de conteúdos e métodos específicos voltados para atender aos discentes inseridos na modalidade de Educação Especial, isto é, os métodos avaliativos também precisam se adequar às necessidades dos educandos e não o contrário.

Na tentativa de encontrar respostas para os meus questionamentos, pude constatar que a professora de apoio valorizava fragmentos de conteúdos específicos na aprendizagem da estudante, como a cópia exata dos escritos no quadro, a repetição oral, em tom audível, do que a professora de referência ditava em aula e a efetuação adequada das contas de matemática e dos exercícios de português; ao passo que desconsiderava todos os outros saberes construídos pela discente e, assiduamente, fazia questão de deixar claro não enxergá-los como de fato um saber.

Tradicionalmente, os objetivos de ensino e de aprendizagem têm-se concentrado no âmbito cognitivo e têm sido os mesmos para todos os alunos, tendo como referência, na melhor das hipóteses, o aluno médio e, na pior, o aluno idealizado. Isso deu lugar a uma situação que pode ser caracterizada com os seguintes aspectos: o esquecimento (proposita?) de outras áreas de desenvolvimento; a identificação de objetivos e conteúdos; uma excessiva utilização de metodologias transmissoras (ou expositivas); a homogeneização e inflexibilidade no ensino e, consequentemente, a desintegração dos alunos com necessidades educacionais especiais; uma avaliação do tipo normativo, em função de certos objetivos iguais para todos; e, finalmente, uma organização das atividades de ensino e de aprendizagem, nas quais todos teriam que fazer o mesmo ao mesmo tempo (SÁ et al., 2008, p. 96).

Para ilustrar essa situação, descrevo uma atividade artística em que a menina representava uma árvore por meio de garatuhas. Observei todo o processo a fim de identificar se, em algum momento, a professora de apoio o incorporaria em sua prática avaliativa. No entanto, não houve uma busca pela interpretação de algo que fazia pleno sentido para a estudante. Ao invés disso, a professora reagiu com um olhar de desaprovação, tomou o lápis da mão da aluna e desenhou, ela mesma, o que julgava por árvore ideal. Logo após, se dirigiu à discente e proferiu a seguinte frase: “É assim que se desenha uma árvore”.

Na situação descrita percebe-se a ausência de um olhar sensível direcionado à educanda; um olhar que busca conhecer seus limites e suas possibilidades. A professora de apoio estabeleceu seus próprios parâmetros para comparar a produção da discente. Ao tentar realizar essa padronização até mesmo dos traçados de um desenho, algo único e particular, a professora desenhou os primeiros traços, perfeitamente delineados, do fracasso escolar e, em consequência, de um mecanismo de exclusão.

Segundo a autora Esteban (1999), quando trabalhamos com a ideia de “saberes socialmente válidos”, reforçamos a lógica de exclusão. Homogeneizar os saberes é desconsiderar a riqueza da pluralidade, “pois a diferença é um traço central do mundo em que vivemos” (p.68). E foi exatamente esta diferença, rica em saberes, que a professora de apoio não soube valorizar.

Ao perceber o descontentamento nítido na expressão corporal da estudante, busquei incentivá-la a continuar desenhando e, se assim quisesse, narrar para mim a história que ela contava através de seus próprios traços: “a árvore, o pano do piquenique. Eu, tia Paula... Abraçando tia Paula [risadas]”. Em sua obra, Albano afirma que:

O desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala. A criança desenha para falar e poder registrar a sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever a criança se serve do desenho. [...] A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas. (ALBANO, 2012, p. 20-21).

Foi por meio daqueles “rabiscos” que a aluna contou de forma autônoma a sua história. Com um sorriso que mal cabia em seu rosto, ela apresentou todos os elementos que marcaram a experiência de uma aula passeio da qual participamos no bairro de sua escola. Foi um momento de grande construção de aprendizagem, mas que a professora de apoio, possivelmente pelo escasso olhar crítico voltado para a sua prática pedagógica, ainda não havia considerado.

Ao tomar o lápis da mão da aluna, a docente também retirou dela a responsabilidade de seus próprios deveres, de cumprir com as suas tarefas, de fazer o seu melhor e aprender com seus erros e acertos. Um momento oportuno para uma prática de avaliação formativa inovadora foi substituído por uma fiscalização que visava à perfeição, algo tão valorizado na nossa sociedade e ao mesmo tempo absurdamente cruel.

*A LDB nos faz inferir que um modelo de avaliação tradicional, tecnicista, imparcial e objetivo não poderia dar conta de um acompanhamento contínuo e cumulativo do desenvolvimento do aluno ao longo do período escolar. Padronizar a avaliação seria uma forma cruel de negar a realidade repleta de diferenças e variáveis e fechar os olhos para o peso das desigualdades existentes, o que desencadearia inevitavelmente o insucesso escolar.*

Diante da situação exposta, façamos o seguinte questionamento: a quem interessa que a discente aprenda e se desenvolva integralmente? Podemos ir mais longe e indagar: A quem interessa que os educandos, particularmente os da camada popular, aprendam e desenvolvam uma consciência crítica da realidade a que fazem parte?

#### É ASSIM QUE SE DESENHA...

Conforme o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art. 24, inciso V: : “a 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” se configura como um dos critérios de organização da educação básica nos níveis fundamental e médio.

A LDB nos faz inferir que um modelo de avaliação tradicional, tecnicista, imparcial e objetivo não poderia dar conta de um acompanhamento contínuo e cumulativo do desenvolvimento do aluno ao longo

do período escolar. Padronizar a avaliação seria uma forma cruel de negar a realidade repleta de diferenças e variáveis e fechar os olhos para o peso das desigualdades existentes, o que desencadearia inevitavelmente o insucesso escolar.

A ênfase dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos nos indica ainda que um sistema baseado em uma quantificação traduzida em nota ou em aprova ou reprova reproduz uma lógica excludente no momento em que tenciona homogeneizar os processos metodológicos e avaliativos, criando hierarquias que selecionam e excluem.

[...] Frequentemente as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos são fruto de um planejamento educacional inadequado quanto aos objetivos e à metodologia, de uma falta de interação com o professor ou com a turma. Se a avaliação se concentrar somente nos alunos, não poderemos modificar os fatores (externos a ele) que estão produzindo ou intensificando as dificuldades no aprender do aluno. Portanto, é necessário, também, ampliar os procedimentos de avaliação, já que muitos dos elementos a serem avaliados não são passíveis de medidas normativas, senão de

metodologias qualitativas (SÁ et al., 2008, p. 98).

Legitimar mecanismos de exclusão é não colocar o controle do saber nas mãos dos discentes; é não provocar neles a consciência de que são capazes de desenvolver autonomia para lidar com a responsabilidade de sua própria aprendizagem, ações e reflexões; é decidir, de forma completamente consciente, manter uma ordem de desigualdade social cada vez mais crescente.

Segundo Tragtenberg (1985), a avaliação que não é realizada como um meio se configura como mais uma ferramenta disciplinadora de quem vive as relações de poder na escola, com o professor como aplicador e o estudante como o submetido. Quando o processo avaliativo visa julgar e classificar estudantes lançando mão de dados quantitativos, ele se transforma em mais um instrumento de reprodução e exclusão.

Tragtenberg diz mais: “O fim, que deveria ser a produção e a transmissão de conhecimentos, acaba sendo esquecido. O aluno submete-se aos exames e provas. O que prova a prova? Prova que o aluno sabe como fazê-la, não prova seu saber” (TRAGTENBERG, 1985, p. 16).

A partir do momento em que docentes fazem uso de profecias autorrealizáveis, eles invalidam todas as possibilidades de os educandos se desenvolverem multidimensionalmente. Ao vestirem-se de opressores e naturalizarem fatores excludentes, os profissionais da educação bloqueiam os direitos que os estudantes têm de se tornarem cidadãos emancipados.

No extremo oposto, o art. 31 da LDB inciso I, que rege o processo avaliativo na primeira etapa da educação básica – Educação Infantil – estabelece o seguinte: “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

A concepção de avaliação adotada pela LDB na educação infantil seria a mais próxima de uma avaliação formativa, se estabelecida dessa forma nos outros níveis de ensino, uma vez que deixa suficientemente claro o fato de que o foco do processo avaliativo deve ser o de acompanhar e registrar o desenvolvimento das crianças, sem adotar critérios de classificação e seleção.

Essa perspectiva indica a necessidade de haver uma diferenciação de todo o processo de ensino em sala de aula, desde os métodos de ensinar até o acompanhamento das aprendizagens. A avaliação, neste caso, é um processo contínuo que só acontece na medida em que há parceria entre todas as dimensões. Na educação infantil, a avaliação é só mais um meio para atingir o que de fato importa: construção de conhecimento de si e do outro.

Talvez esse seja um desafio que tenhamos de superar na LDB, uma vez que, por não estarem devidamente explícitos esses fatores, como consta na primeira etapa da educação básica, muitos docentes, em seu fazer pedagógico, optam por voltar-se unicamente para os aspectos quantitativos nos processos de avaliação.

A grande maioria das instituições escolares desconsidera o fato de que avaliar é

muito mais que reduzir alguém a uma nota. É muito mais que julgar, determinar, definir, destinar. É despertar sensibilidades. Mais que olhar é enxergar; mais que ouvir é escutar. É viver conhecimento, caminhar junto. É compreensão. É dar retorno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

e retornarmos às questões norteadoras deste estudo de caso, poderemos inferir que a não interação da discente nas atividades pedagógicas e qualquer juízo de valor atribuído a ela pela professora de apoio estão intimamente associados não a uma questão física, cognitiva ou de qualquer outra natureza, mas sim à prática pedagógica de “alguém” dotado de certo poder, que define comportamentos e conteúdos fundamentais a se aprender para se tornar um cidadão “útil” para uma sociedade capitalista e impiedosamente excludente.

Cada vez mais as amargas imposições de um mundo severamente competitivo vão invadindo espaços e contextos que deveriam respaldar as nossas vidas. A fantasia vai dando lugar à disciplina. A ordem e o trabalho batem a porta se apresentando como a luta da vida. A avaliação educacional, por sua vez, vai se modelando conforme as regras estabelecidas pelas lógicas da sociedade.

Se para a professora de apoio os adjetivos, verbos e pronomes, o arremetido e efetivo padronizados, a fala engessada e um desenho não autêntico e embotado são necessários para verificar o grau de aprendizagem da educanda, a mesma se esquece de que

não se trata apenas do que a menina lê, escreve ou desenha, mas do que de fato ela é, como é e porque é.

Este trabalho não anseia fazer parte dessa máquina de culpabilização, neste caso apontada para professores. Esse estudo visa trazer à tona fatos importantes e que indicam, na verdade, que estamos todos cercados por uma macropolítica falha. Precisamos com urgência de mudanças psicopedagógicas que priorizem sempre o bem-estar dos discentes dentro e fora dos contextos educacionais. Logo, há de se perguntar: a avaliação educacional está a favor do quê e de quem?

## NOTAS

1. Este texto é fruto de pesquisa apresentada como requisito parcial para a conclusão do curso de pós-graduação Lato Sensu em Educação Infantil, Anos Iniciais e Psicopedagogia, na União Brasileira de Faculdades – UNIBF.
2. Parte dos dados apresentados neste estudo foi extraída de um relatório de estágio produzido no ano de 2017. Para este artigo, retomei os dados da referida pesquisa, ampliando o referencial teórico ao dialogar com o campo da Psicopedagogia.
3. Por questões éticas, os nomes da escola, da discente, das professoras e de todos os outros sujeitos participantes deste estudo ficarão em sigilo.

## REFERÊNCIAS

- ALBANO, A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 20/05/2021.

### Avaliação educacional: a favor do quê e de quem?

ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: face escolar da exclusão social? Proposta, 83, 1999 p. 66-71.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, 2009, v.13, n. 13, p. 123-134.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2015.

SÁ, M. S. M. M.; VALLE, B. de B. R. do; DELOU, C. M. C. et al. **Introdução à Psicopedagogia**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

TRAGTENBERG, M. **Política e Gestão da Educação**. Relações de poder na escola. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

### SOBRE A AUTORA:

Paula Fernanda de Brito Barbirato é Pós-Graduada em Educação Infantil, Anos Iniciais e Psicopedagogia e Educação Infantil: Ludicidade e Psicomotricidade pela União Brasileira de Faculdades – UNIBF (2021). É Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (2020). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PIBITI/CNPq (2016-2017) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Inovação – PIBINOVA/PDI/UFF (2017-2018). Atualmente, é professora de educação infantil da rede municipal de educação de Maricá.