



UFRPE

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARIA EDUARDA SILVA BRANDÃO

**O OLHAR DOCENTE SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO E
ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DOS ESTUDANTES**

**RECIFE
2025**

MARIA EDUARDA SILVA BRANDÃO

**O OLHAR DOCENTE SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO E
ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DOS ESTUDANTES**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Prof.^a Orientadora: Prof^a Dr^a Ywanoska Gama

RECIFE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

B817o Brandão, Maria Eduarda Silva.

O olhar docente sobre as relações entre avaliação e aspectos socioemocionais dos estudantes / Maria Eduarda Silva Brandão . - Recife, 2025.
48 f.

Orientador(a): Ywanoska Maria Santos da Gama.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de
Educação, Recife, BR-PE, 2025.
Inclui referências e apêndice(s).

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Concepções de avaliação
3. Aspectos socioemocionais. I. Gama, Ywanoska Maria Santos
da, orient. II. Título

CDD 372.21

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA EDUARDA SILVA BRANDÃO

O OLHAR DOCENTE SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO E ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DOS ESTUDANTES

Data da Defesa: 29/07/2025

Horário: 09 horas

Local: Sala 10B – Bloco B – DEd UFRPE

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Ywanoska Maria Santos da Gama

Prof.^a Orientador(a)

Prof.^a Dra. Bruna Tarcília Ferraz

Prof.^a Examinador(a) Interno(a)

Prof.^a Ms. Leidijane da Silva Dias

Prof.^a Examinador(a) Externo(a)

Resultado:

Aprovada

Reprovada

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sua infinita bondade e misericórdia em todos os dias da minha vida. Cada noite de sono perdida e cada preocupação foram vencidas porque Ele esteve ao meu lado, me capacitando a viver e a realizar muito além do que um dia sonhei. “Todas as coisas foram feitas por ele, e sem Ele nada do que foi feito se fez.” (João 1:3).

Aos meus pais, Maria dos Prazeres e Luiz, minha gratidão eterna. Através de muito trabalho e dedicação, vocês me ensinaram que a educação é o principal meio para a mudança de vida. A vocês que, sob muito sol, fizeram-me chegar até aqui, na sombra. Agradeço também às minhas irmãs, Maria Júlia e Ana Luiza, que sempre me apoiaram e confiaram em mim em cada passo desta caminhada.

À minha orientadora, Dra. Ywanoska Gama, agradeço pela tranquilidade e paciência que me guiou durante todo este processo. Sou grata por compartilhar comigo não apenas suas valiosas experiências, mas por acreditar no potencial deste trabalho desde o início, além de me proporcionar seu maravilhoso café, que tornou nossos encontros ainda mais especiais.

Às minhas amigas, Ana Carolina, Ayane, Maria Carolina, Giovanna e Shuellyn, que foram fundamentais durante essa trajetória. Compartilhamos anseios, mas, acima de tudo, muitas alegrias e conquistas que tornaram o percurso mais leve e marcante.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, confiaram em mim quando eu mesma já não tinha mais forças, minha sincera e profunda gratidão.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as concepções de uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental sobre os processos avaliativos e seus reflexos no comportamento das crianças em uma escola da rede municipal do Recife. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos a observação, realizada em sala de aula no período de semana de provas com duração de 4 dias, e uma entrevista semiestruturada com a docente regente. Os dados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo (2011). Os resultados revelam uma tensão entre o discurso pedagógico da professora, alinhado a uma perspectiva formativa, e a prática, guiada por uma cultura escolar classificatória e por avaliações externas. Essa dinâmica resulta em impactos significativos nos estudantes, como o desenvolvimento de uma relação utilitarista com o conhecimento, a internalização da percepção de incapacidade, a criação de estigmas sociais em sala de aula e a manifestação de ansiedade e desengajamento. Verificamos que no cenário investigado, a avaliação tem operado mais como um instrumento preparatório do que como uma ferramenta mediadora da aprendizagem, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que priorizem o acolhimento e a formação integral do aluno.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; concepções de avaliação;

Aspectos Socioemocionais;

ABSTRACT

This study aimed to analyze a 5th-grade elementary school teacher's conceptions of assessment processes and their impact on children's behavior in a municipal school in Recife. The qualitative research approach utilized four classroom observation and a semi-structured interview with the homeroom teacher as its instruments. The data were analyzed using Content Analysis. The results reveal a tension between the teacher's pedagogical discourse, which aligns with a formative perspective, and her actual practice, which is guided by a classificatory school culture and external assessments. This dynamic results in significant impacts on students, such as the development of a utilitarian relationship with knowledge, the internalization of a self-perception of inability, the creation of social stigmas within the classroom, and the manifestation of anxiety and disengagement. We found that, in the investigated setting, assessment has been operating more as a preparatory instrument than as a mediating tool for learning, reinforcing the need for pedagogical practices that prioritize a welcoming environment and the holistic development of the student.

Keywords: Learning Assessment; Conceptions of Assessment; Socio-emotional Aspects.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO7

CAPÍTULO I: Fundamentação Teórica10

1.1 - Concepções de Avaliação10

1.2 Perspectivas diagnósticas, somativas e formativas11

1.3 Afetividade e aspectos socioemocionais13

1.4 Avaliação e afetividade: mobilizações pessoais e culturais16

CAPÍTULO II: Metodologia da Pesquisa19

2.1 Natureza da Pesquisa19

2.2 Universo Pesquisado20

2.3 Participantes da Pesquisa21

2.4 Meios e instrumentos para coleta de dados21

2.5 Metodologia de Análise de Resultados22

CAPÍTULO III: Análise dos dados24

3.1 Panorama das práticas avaliativas na escola24

3.2 Reações emocionais e comportamentais dos estudantes diante da avaliação26

3.3 "Queria Ver Minha Nota": O Foco no Resultado e o Dilema da Medição33

3.4 Avaliações externas: um parâmetro ou um fantasma?37

CONSIDERAÇÕES FINAIS40

REFERÊNCIAS42

APÊNDICE44

ANEXOS46

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as discussões sobre a avaliação da aprendizagem têm se ampliado para além dos conteúdos escolares e do desempenho acadêmico, passando a considerar também os aspectos emocionais e sociais que influenciam o processo de construção do conhecimento. Pesquisas nas áreas da Educação e da Psicologia vêm destacando a importância de compreender o estudante em sua totalidade, reconhecendo que sentimentos como ansiedade, autoestima e motivação podem impactar diretamente nos resultados escolares.

Neste contexto, o papel do professor ganha novos contornos, pois sua percepção sobre essas relações entre avaliação e aspectos socioemocionais torna-se essencial para promover práticas mais sensíveis e inclusivas. Este trabalho busca explorar esse olhar docente, refletindo sobre como os professores compreendem e lidam com os desafios que envolvem avaliar os estudantes levando em conta não apenas o conhecimento, mas também suas emoções e vivências. Partimos da necessidade de discutir os impactos das avaliações realizadas em sala de aula nos aspectos socioemocionais das crianças. Englobando características sociais, cognitivas, emocionais e investigando como, e se os métodos utilizados em sala pelo professor refletem no comportamento da criança, causando alguma reação perceptível.

A forte ligação com as concepções de avaliação do passado ainda se reflete nas práticas avaliativas atuais, pois carregam um peso de ameaça e castigo sobre os discentes, pressionando-os e afetando suas relações. Ao adotar essa postura, o professor pode colocar as crianças diante de sentimentos negativos como medo, ansiedade, desmotivação para participar das atividades escolares, além de baixa autoestima. Os métodos avaliativos utilizados pelo docente podem afetar os estudantes de forma direta ou indireta. Ao optar por realizar uma avaliação somativa, elementos construídos ao longo das aulas não são considerados pois são realizados de forma padronizada, cobrando dos estudantes respostas pré estabelecidas, desconsiderando as singularidades da turma, como ritmos distintos, estilos de aprendizagem ou dificuldades específicas, corroborando com uma classificação que pode afetar as interações sociais e o convívio, além de abrir um espaço que fortalece a cobrança pessoal e familiar.

No Brasil a discussão sobre avaliação da aprendizagem iniciou no fim dos anos 1960 e início dos anos 1970. Ao revisitarmos a história da educação, percebemos uma ênfase maior na aplicação de exames escolares do que em processos avaliativos voltados à aprendizagem. Luckesi (2011, p. 29), faz essa distinção afirmando que “[...] o ato de examinar se caracteriza, especificamente pela classificação e seletividade do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão”.

Por ser fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação permite que o docente compreenda as dificuldades do estudante e consiga direcioná-lo para o objetivo, por isso é caracterizado pela inclusão. Esse tipo de avaliação processual permite ao professor repensar suas práticas partindo do posicionamento dos estudantes mediante as atividades propostas. Entretanto, na realidade escolar, ainda é comum observar práticas docentes que estimulam a comparação entre os estudantes, seja de forma explícita, por meio de murais de notas e rankings, seja de maneira implícita, como ao direcionar elogios apenas aos que obtêm as maiores notas. Essa abordagem valoriza o resultado final, em detrimento do processo de aprendizagem construído ao longo do percurso educativo.

Nossa pesquisa buscou analisar as concepções de uma professora do 5º ano do ensino fundamental sobre processos avaliativos utilizados em sala de aula e seus impactos no comportamento das crianças. Buscamos mais especificamente: a) identificar os instrumentos avaliativos utilizados na instituição de ensino pesquisada, procurando compreender como esses processos são implementados no contexto da sala de aula do 5º ano; b) investigar as concepções relacionadas à intencionalidade no planejamento e na utilização de instrumentos avaliativos; c) discutir os impactos do processo avaliativo no comportamento das crianças, a partir da perspectiva da professora.

O interesse pela temática surgiu ao longo da graduação em Pedagogia, articulando inquietações pessoais e profissionais frente a uma questão importante e ao mesmo tempo complexa nas escolas tanto de redes públicas quanto privadas. A contribuição às discussões sobre o significado, os paradigmas e as contradições sobre avaliação nos processos de ensino e aprendizagem, constitui-se como um dos aspectos da relevância do estudo,

principalmente no que se refere à manter viva essa preocupação na formação do pedagogo.

O trabalho está organizado em um capítulo em que apontamos nosso referencial teórico sobre o tema, seguido do capítulo de detalhamento do percurso metodológico para, finalmente, chegar à análise dos dados resultantes do processo de pesquisa de campo, que envolveu observações em sala de aula, durante o período de avaliações formais em uma turma de 5º ano de uma escola pública municipal e entrevista semiestruturada com a professora da referida turma. A partir da análise, sob a perspectiva da análise de conteúdo, apresentaremos a discussão dos achados da pesquisa sob a luz do referencial teórico adotado. A partir de então, tecemos algumas considerações finais, entendendo que o movimento de pesquisa aponta a necessidade de novos aprofundamentos e estudos futuros, pois é nesse contexto que a ciência problematiza e mobiliza permanente discussão.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar a estrutura e o posicionamento do ambiente escolar em relação à utilização de métodos avaliativos em sala de aula, focando nos discentes e observando como essas escolhas os afetam diretamente ou indiretamente, assim como seus comportamentos e práticas nas relações sociais, é uma necessidade que, como dito anteriormente, move o interesse na discussão e estudo da temática.

Para o levantamento bibliográfico deste trabalho, foram realizadas buscas nos repositórios da UFRPE e UFRPE, em setembro de 2024. As palavras-chave utilizadas abrangeram os seguintes termos: Avaliação da Aprendizagem; Anos iniciais; Práticas avaliativas; Instrumentos avaliativos; Competências; Matriz de competências; Avaliação educacional.

Entendendo que um trabalho dessa natureza e porte não daria conta de apresentar o histórico das discussões sobre avaliação no Brasil e seus expoentes teóricos, buscamos trazer os autores que contribuíram para a delimitação de nossas categorias centrais.

1.1 - Concepções de Avaliação

A avaliação é essencial à educação, ao falar sobre a temática Luckesi (2011, p. 45), afirma que “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo”. O autor descreve a importância do acompanhamento constante dos alunos com um olhar voltado para as suas individualidades, compreendendo as dificuldades e êxitos com a finalidade de propor atividades que auxiliem no seu desenvolvimento. A avaliação é um instrumento fundamental para o professor analisar como está ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem, considerando os avanços e retrocessos do estudante, tendo em vista que essas ações podem ser reflexos da prática docente. É importante que o professor assuma o papel de ter sua prática avaliada através da postura que seus estudantes têm durante as avaliações. Méndez (2002, p.14), afirma que:

No âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento. O professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na

aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento. O aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação e da correção, da informação contrastada que o professor oferece-lhe, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora, nem punitiva.

Nos últimos anos, tem-se observado a predominância de uma prática avaliativa centrada em provas e exercícios padronizados, na qual o professor transmite o conhecimento e avalia os estudantes com base em respostas previamente definidas. Frequentemente, essas avaliações apresentam uma falta de conexão com os conteúdos e vivências desenvolvidos em sala de aula.

Jussara Hoffman (1999), traz o debate sobre a dicotomia de educação e avaliação, pontuando que os docentes lidam com essas duas práticas de maneiras diferentes, durante o cotidiano, acompanhando atentamente o desenvolvimento de cada indivíduo tal como suas dificuldades. Porém, ao realizar a avaliação essas especificidades não são consideradas, ocasionando em muitos discentes o medo, a ansiedade e autocobrança, todos derivados da maneira em que os métodos avaliativos têm sido realizados, podendo afetar suas relações pessoais e consigo mesmo.

1.2 Perspectivas diagnósticas, somativas e formativas

A avaliação educacional desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, manifestando-se em diferentes modalidades, a depender dos objetivos e do momento em que ocorre. Entre as principais, destacam-se a diagnóstica, a somativa e a formativa.

A avaliação diagnóstica é o ponto de partida, caracterizada por identificar as dificuldades e habilidades do aluno antes de iniciar um novo ciclo de ensino. Seu objetivo, como afirma Melchior (1998), vai além de uma simples constatação:

"Não basta identificar que o aluno não sabe, ou rotulá-lo como aluno fraco, é necessário saber o que cada um não sabe e em que ponto estão aqueles que conseguem acompanhar de forma satisfatória o que está sendo trabalhado." (p. 74).

Quando bem conduzida, essa modalidade promove um sentimento de acolhimento, pois demonstra ao estudante que suas individualidades serão consideradas no processo.

Em contraste com a função de sondagem inicial, a avaliação somativa ocorre ao final de um período letivo, visando medir o desempenho dos estudantes. Conforme descreve Haydt (1998), sua função é essencialmente classificatória, consistindo em "classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra" (p.18). Apesar de sua frequência nas instituições de ensino, essa abordagem, ao priorizar resultados quantitativos, valoriza o produto em detrimento do processo. Essa característica frequentemente a associa a um forte impacto socioemocional, gerando nos estudantes ansiedade, medo do fracasso e um ambiente de competição.

Diante das limitações do modelo somativo, vemos a perspectiva da avaliação formativa, que prioriza o acompanhamento processual do discente. Como define Sant'anna (2001, p. 34), sua função é "informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem [...] proporcionar feedback de ação."

Essa modalidade busca identificar as dificuldades enquanto elas ocorrem para reformular o planejamento e auxiliar o estudante a atingir seus objetivos. O foco no processo e no feedback contínuo é essencial para construir um vínculo de confiança e segurança, no qual o erro é compreendido como parte natural da aprendizagem. É nesse contexto que a participação ativa do estudante se torna crucial, como poeticamente descreve Hoffmann (2005):

"Fazendo-o do processo todo tempo, desde o primeiro dia de aula, a partir do diálogo, de processos interativos, de desafios cognitivos, apontando-lhes os avanços, vibrando com ele, escutando as perguntas que faz, tornando-o mais curioso sobre tudo. Para que isso aconteça o aluno precisa se sentir parte da sua aprendizagem." (p.36)

Portanto, a avaliação formativa vai além da aplicação de técnicas, sendo configurada como uma filosofia pedagógica que reposiciona o

estudante como protagonista. Ao valorizar o diálogo, o processo e o erro como oportunidade, essa perspectiva transforma a relação entre professor e aluno em uma parceria, estabelecendo um ambiente de confiança mútua que é fundamental para o bem-estar socioemocional e para a construção de uma relação positiva com o saber.

1.3 Afetividade e aspectos socioemocionais

Pensar nos aspectos socioemocionais envolvidos na educação implica em considerar o que estamos chamando de emoção. A esse respeito, a definição abaixo traduz bem o que pensávamos ao iniciar esse trabalho e vem se corroborando ao longo dessa construção. Rodrigues e Melchiori (s/d, p.6), definem emoção da seguinte maneira:

Uma resposta (tristeza, medo, raiva, alegria) que é produzida por uma informação que vem do mundo externo ou interno a nós. Elas podem ser positivas ou negativas, são automáticas, inconscientes e preparam o nosso corpo para agir diante do perigo, de situações incômodas ou mesmo diante de situações prazerosas. (RODRIGUES E MELCHIORI, s/d, p.6)

Durante o desenvolvimento infantil as crianças aprendem a controlar essas respostas e administrar suas ações e relações. A escola, como segunda instituição social presente na vida do indivíduo traz consigo a responsabilidade de auxiliar no processo de desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais. A partir da partilha de objetos e da resolução de conflitos a criança aprende a lidar consigo e com o outro. Partindo desse princípio Rau (2012, p16), seguindo uma perspectiva vygotskyana, afirma que atualmente a função social da escola não se restringe apenas a ensinar, mas é dela também a tarefa de sistematizar os conhecimentos construídos historicamente pelo homem e suas relações com o meio.

Através das experiências vividas as crianças têm a oportunidade de compreender essas “respostas” enviadas do seu inconsciente, ver suas consequências e entender como afeta a si e ao outro, aprendendo a ter o que

podemos chamar de “autocontrole das emoções negativas” (Rodrigues e Melchiori, s/d, p.6).

No que se refere ao aspecto social Bock (1999, p.5), explica que emoção é “a maneira como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas”. Partindo desse princípio, a postura do professor para com os estudantes mediante as avaliações têm um grande poder, pois são capazes de mexer com suas emoções causando ansiedade, medo e insegurança. Existem professores que utilizam a avaliação como mecanismo de poder.

A utilização da avaliação como mecanismo de poder representa uma profunda distorção de sua finalidade pedagógica. Nessa perspectiva, o ato de avaliar deixa de ser um instrumento a serviço da aprendizagem para se tornar uma ferramenta de controle. A nota, nesse contexto, é convertida em uma ferramenta simbólica, utilizada para disciplinar os estudantes, estabelecendo uma relação vertical e autoritária. Como adverte Luckesi (2005), a avaliação transforma-se em um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo, diminuindo a confiança, gerando ressentimento e transformando o que deveria ser uma parceria em um local de disputa, onde o objetivo do aluno passa a ser sobreviver ao julgamento do professor.

Ao estudar as funções psicológicas, Vygotsky considera que elas estão sempre em conexão umas com as outras, constituindo-se em um caráter dialético, como explica Oliveira (1992). A autora destaca que na concepção vygotskyana, a vida emocional tem papel central nos processos psíquicos que considerou complexos, como pensamento e autorregulação. O indivíduo desenvolveria um discurso interior, intrapsíquico, que relaciona-se com significados partilhados socialmente.

Para Silva e Ross (2019) na teoria de Vygotsky o afeto e intelecto estão intrinsecamente relacionados, não sendo plausível a divisão entre o cognitivo e afetivo, do psicológico. Os autores destacam que na perspectiva vygotskyana, intelecto e afeto são convergentes, emanam do que Vygotsky chamou de esfera motivacional de nossa consciência, que engloba nossas inclinações, necessidades, interesses, afetos e emoções.

Nesse sentido, salientam que a perspectiva dialética de construção do conhecimento e das estruturas psicológicas superiores, segundo Vygotsky, não se estabelece somente no nível intrapessoal/cognitivo, mas é resultante do processo de interação com o nível interpessoal/social, integrando o fenômeno intelectual ao afetivo no desenvolvimento humano.

Além disso, Vygotsky (1993) aponta o desenvolvimento socioemocional como fator indispensável no processo de desenvolvimento do ser humano. Pois é por ele que crianças e adultos aprendem a controlar suas emoções, e a socializar com os outros, sendo capazes de demonstrar empatia, afeto e respeito pelas demais pessoas do grupo social. Portanto, é fundamental um olhar cuidadoso para a avaliação, pois ela exerce grande influência nas emoções dos indivíduos. Jussara Hoffmann (1991) afirma:

A função seletiva e eliminatória da avaliação é responsabilidade de todos! [...] A avaliação, na perspectiva de uma pedagogia libertadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações. (p.112)

A sala de aula é o ambiente mais íntimo da escola onde a criança estabelece os seus primeiros laços afetivos. Durante a rotina é vivenciado a acolhida, as vivências pedagógicas e os momentos avaliativos. Bloom (1975) afirma que: “Avaliação é a sistemática de dados por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medidas estas mudanças ocorreram.” O autor diz que os instrumentos e meios em que são realizadas as avaliações podem afetar de maneira direta o comportamento do estudante. Dessa forma, a escolha dos instrumentos e meios avaliativos se torna um ato pedagógico de imensa responsabilidade. Ao moldar o comportamento do estudante, a avaliação tem o poder tanto de fortalecer os laços afetivos e a autoestima, criando um ambiente seguro, quanto de rompê-los, instaurando um clima de desconfiança que compromete a formação integral do indivíduo.

1.4 Avaliação e afetividade: mobilizações pessoais e culturais

A avaliação tem uma grande influência sobre como o indivíduo se enxerga como pessoa. Ao estudar, compreender o conteúdo, mas no momento de realizar um exame não possuir êxito, conseqüentemente pode chegar à precipitada conclusão de que não possui capacidade. Todo esse ciclo pode desestabilizar o estudante e causar aversão ao estudo e ao ambiente escolar, pois tendo como base os resultados avaliativos produzidos na escola, ele não se considera capaz.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2012), os métodos avaliativos precisam ser montados através de estratégias para promover o progresso individual e contínuo do estudante, minimizando a evasão e retenção escolar. É esse tipo de ação que os docentes precisam adotar em sua prática, considerando os estudantes e suas singularidades visando o seu desenvolvimento, criando situações que oportunizem a demonstração de ações desejadas e utilizando do repertório cultural da turma. Sant'Anna (2010) ao falar sobre estruturas avaliativas diz: "A avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos."

Silva e Ross (2019) destacam que a relação afetivo-cognitivo, na perspectiva de Wallon, concebe que a razão e a afetividade constituem os principais comandos funcionais de nossas relações. Assim, o indivíduo constrói o conhecimento, pautado no binômio afetivo-cognitivo, sustentando que razão e emoção estabelecem relações mútuas inclusivas nos domínios funcionais.

Considerando que os processos avaliativos na escola são historicamente associados a estresse, ansiedade, medo, ênfase em resultados numéricos etc., entende-se que esses termos geralmente refletem críticas ao sistema tradicional de avaliação. Ao mesmo tempo são também motivo de pressão excessiva sobre os alunos, a partir de toda a representação negativa que transita no imaginário familiar e social, mas também é fortalecido por posturas de docentes e os que fazem a escola.

Desse modo, temos visto, até mesmo em nossa trajetória enquanto estudantes, que a relação entre avaliação escolar e estresse é bastante significativa, especialmente em sistemas educacionais que colocam uma ênfase excessiva em resultados numéricos e desempenho. Embora as redes públicas de ensino tenham diferentes formas de organizar os processos avaliativos internos, todas estão sujeitas aos processos de avaliação em larga escala (externos à escola) e as pressões que decorrem de seus resultados, expresso em números, rankings, estatísticas.

Para contextualizar a prática avaliativa observada no campo de pesquisa, torna-se indispensável analisar as diretrizes propostas pelo documento que norteia a rede de ensino local, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife (2021). Este documento oficial estabelece a concepção de ensino e avaliação que, no plano discursivo, deve ser seguida pelas escolas.

A Proposta adota uma visão de currículo em espiral, na qual os objetivos de aprendizagem são continuamente revisitados. Dentro dessa lógica processual, o documento orienta o corpo docente a diversificar as abordagens, os contextos de ensino, os meios didáticos, e os instrumentos de avaliação, com a finalidade de investigar a aprendizagem em vez de apenas medir.

Ao defender essa abordagem, a Proposta Curricular de Recife posiciona-se em alinhamento com os teóricos centrais deste trabalho. A ênfase na diversidade de instrumentos e na investigação do processo dialoga diretamente com a concepção de avaliação mediadora de Jussara Hoffmann (1991), que se contrapõe à centralidade de testes e notas. Da mesma forma, o objetivo de uma formação integral e de uma avaliação que subsidie a prática docente ecoa o pensamento de Cipriano Luckesi (2011) sobre uma avaliação que esteja verdadeiramente a serviço da aprendizagem, com caráter acolhedor e inclusivo.

Lélis e Hora (2019) em estudo sobre avaliações externas, conceitos e tensões, destacam que as escolas são pressionadas a apresentarem bons resultados nas avaliações externas, conseqüentemente, isso interfere no direcionamento do currículo escolar e na formação docente, priorizando a obtenção de bons resultados nos testes padronizados sobre o processo de

aprendizagem em si. Nossa reflexão se dá no sentido de pensar em que relações essas cobranças e tensões são também passadas para os estudantes. Tal tensão em relação às avaliações externas não se estenderia, por parte dos estudantes pelo menos, às avaliações de aprendizagem internas à escola? São várias as questões que poderíamos levantar, mas tenderiam a se distanciar do objetivo do presente estudo.

Apresentamos a seguir o percurso trilhado na construção do estudo, considerando que nossas escolhas também refletem nossos objetivos e concepções.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA

Muitos caminhos são possíveis na construção de uma pesquisa em educação. Aproximar-se do campo, dos sujeitos e realizar o trabalho de impregnar-se dos dados para com eles fazer uma leitura da realidade e inferir relações e conclusões, mesmo que provisórias e não generalizáveis, requer escolhas, ponderações, fundamentação teórica. Além disso, é preciso ter consciência de que é preciso planejar bem o como fazer e, ainda assim, ajustes muitas vezes são necessários, frente às condições de acesso aos dados. Nosso percurso incluiu esses elementos, que passamos a expor.

2.1 Natureza da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no ano de 2024, com observações ao longo de uma semana, durante o período avaliativo previsto no calendário escolar. Buscamos um estudo de natureza qualitativa, focado em compreender aspectos mais subjetivos, a partir dos dados coletados e vivências realizadas. Para Bodgan e Biklen (1994, p.128) é importante destacar que:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...].

Para compreender as relações existentes dentro do ambiente escolar é necessário que o pesquisador não se atenha apenas aos documentos oficiais. Dentro dos documentos encontramos o que se espera da prática educacional, mas ao aderimos o ambiente como fonte direta de dados conseguimos enxergar características que muitas vezes podem passar despercebidas. A abordagem qualitativa tem o pesquisador como parte ativa dos processos da pesquisa e segundo Triviños (1987, p. 133) pode contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos. O autor apresenta algumas etapas para a realização de uma pesquisa qualitativa.

1º) A pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas no desenvolvimento da Pesquisa Quantitativa; 2º) O pesquisador deve iniciar sua investigação, apoiado numa fundamentação teórica geral, numa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em discussão. A maior parte do trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo. A necessidade da teoria surge em face das interrogativas que se apresentarão no decorrer do

estudo; 3º) As variáveis deverão ser descritivas e seu número pode ser grande; 4º) Com relação à população e amostra: Na pesquisa fenomenológica os recursos podem ser aleatórios para fixar amostra, buscando uma representatividade do grupo maior de sujeitos; A pesquisa Materialista-Dialética não reconhece a dicotomia qualidade/quantidade, podendo apoiar-se na estatística para determinar a representatividade da amostragem.

A investigação deve ser iniciada tendo como aporte uma fundamentação teórica sobre o tema a ser pesquisado, para possibilitar ao pesquisador um maior aprofundamento em relação a temática, auxiliando no seu olhar atento no campo a ser estudado. É importante ressaltar que o principal não é o produto, mas sim o caminho percorrido durante todo o processo.

Por se tratar de uma pesquisa sobre os processos avaliativos realizados nos anos iniciais do ensino fundamental, utilizamos de dados específicos que não seriam possíveis de coletar com uma pesquisa de natureza quantitativa. A escolha de uma pesquisa com natureza qualitativa apresenta todas as características essenciais para um recolhimento de dados mais aprofundado e amplo.

É importante compreendermos que esses dois tipos de natureza de pesquisa não são opostos, mas podem ser utilizados para se complementarem e promover uma metodologia completa de pesquisa.

2.2 Universo Pesquisado

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Recife. Optou-se por essa instituição, localizada nas imediações da universidade, por atender aos critérios de ser uma escola de rede pública, na qual além dos processos próprios de avaliação (internos à escola), as crianças são também submetidas a avaliações externas que mobilizam muita atenção nas redes de ensino. Além disso, consideramos que a escola atende o ensino fundamental 1, (1º ano ao 5º ano), contando com turmas nos turnos da manhã e tarde. Possui uma estrutura adaptada contando com o prédio principal e o anexo, os ambientes de convivência são extensos, porém as salas de aula são extremamente pequenas, tendo em vista que tanto o prédio sede quanto o anexo não foram construídos com a finalidade de atender a uma escola pública, sendo unidades que foram adaptadas a esses fins. O anexo, inclusive, era uma residência, antes de ser locado pela prefeitura para se tornar unidade de ensino. Em sua maioria as turmas possuem de 15 a 20 estudantes, devido ao pequeno espaço nas salas,

algumas não comportam o professor sentado e as crianças têm dificuldade de se locomover dentro do espaço da sala de aula, tamanha a proximidade entre as cadeiras.

2.3 Participantes da Pesquisa

A pesquisa teve como participantes uma turma do 5º ano da instituição e sua professora regente. A turma foi escolhida por ser o público-alvo das avaliações realizadas na rede, e estarem em uma série de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, momento este em que a prefeitura realiza as avaliações somativas que determinam o ranking da escola partindo do resultado dos estudantes. Consideramos também a faixa etária em que a turma se encontra, entre 11 e 12 anos, onde possuem uma percepção concreta do que é a avaliação, a partir das experiências escolares vivenciadas e das expectativas que cercam as avaliações, tanto da escola quanto das famílias, em muitos casos. A professora tem formação em pedagogia e 8 anos de experiência na docência, tendo atuado durante esse tempo majoritariamente em turmas dessa faixa etária, especialmente em escolas particulares.

2.4 Meios e instrumentos para coleta de dados

Através das quatro observações em sala de aula e entrevista realizada com a professora, buscou-se compreender suas concepções sobre avaliação, os métodos avaliativos utilizados e como são apresentados às crianças. Por meio da entrevista semiestruturada obtivemos maior clareza dos dados. Esse modelo de entrevista caracteriza-se por apresentar questionamentos básicos fundamentados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Essas perguntas permitem o surgimento de novas hipóteses vindas do pesquisador a partir das respostas dos informantes. Para Triviños, (1987, p. 152) a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” .

Nesse tipo de entrevista é possível a obtenção direta da informação desejada, permitindo o aprofundamento de questões que surgiram durante as observações, podendo ter o ponto de vista do sujeito da pesquisa.

Minayo (2003, p. 57-58) afirma que a entrevista ultrapassa o caráter de uma conversa informal, sendo um recurso amplamente utilizado para a coleta de informações em pesquisas de campo, tanto sobre um tema científico específico quanto sobre os valores, atitudes e opiniões dos entrevistados. Na entrevista presencial, o pesquisador tem acesso a uma ampla gama de informações verbais, não verbais e contextuais, o que permite conduzir a interação de forma mais eficaz e captar sutilezas expressas pelo entrevistado.

A observação se constituiu como um importante instrumento na pesquisa, pois através dela é possível entender o funcionamento do ambiente, suas rotinas e práticas. Para Gil (2000), a observação é a maneira mais favorável para conhecer a realidade, pois o pesquisador intervém minimamente no campo de estudo. Em sua concepção é observar um comportamento que acontece naturalmente no ambiente rotineiro. A observação juntamente com o auxílio de um roteiro, norteia o olhar do pesquisador para obter os dados que convém para a pesquisa. Beuren (2004) afirma que a técnica em questão consiste em ver, ouvir, e examinar os fatos que se pretende investigar.

Dessa forma, a observação se configura como uma ferramenta essencial na pesquisa qualitativa, pois viabiliza a coleta de dados ricos e contextualizados, contribuindo para uma análise mais profunda e significativa, permitindo que o pesquisador se aproxime do objeto a ser estudado, não apenas registrando informações, mas interpretando nuances e interações que por outros métodos poderiam passar despercebidos, compreendendo a perspectiva dos sujeitos se apropriando da rotina, garantindo uma maior compreensão da realidade investigada.

2.5 Metodologia de Análise de Resultados

As informações coletadas foram analisadas através da análise de conteúdo (Bardin, 2011) onde pudemos observar como professores falam sobre avaliação, como é refletido em suas crenças pedagógicas e a percepção que têm de seus estudantes nesse processo. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, é capaz de categorizar padrões e temas explícitos e implícitos. A autora

apresenta a aplicação da AC em três fases, sendo elas: pré análise, exploração do material e o tratamento de resultados.

A pré análise é o momento de estruturação, onde serão definidos os documentos que serão analisados, a elaboração dos objetivos e hipóteses para análise, e construção de indicadores que darão o suporte para a interpretação final. A segunda fase denominada de exploração do material, é o momento em que todo o acervo reunido para a pesquisa será categorizado e codificado. A última fase trazida pela autora consiste na análise e interpretação dos resultados obtidos durante a pesquisa. Bardin (2011) afirma que é fundamental que o pesquisador possua uma fundamentação teórica sólida, a fim de que a análise seja realizada com inferências significativas trazendo contribuições para a pesquisa.

Durante uma pesquisa de natureza qualitativa, a análise de conteúdo possibilita a estruturação e organização para um melhor aproveitamento da pesquisa, trazendo à tona sua confiabilidade, pois é possível apresentar os resultados da pesquisa fazendo uma relação com a fundamentação teórica do trabalho. Além de auxiliar na localização dos dados coletados a partir dos quadros e codificações realizadas.

CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS

Conforme anunciamos, para atender aos diferentes objetivos da pesquisa, utilizamos a observação em sala de aula e realizamos entrevista com a professora regente. A análise desses dados foi construída buscando colocar os elementos captados por esses dois instrumentos em um diálogo que, amparado no referencial teórico, construam uma leitura do contexto geral e elementos a ele subjacentes. Para isso, traremos uma visão mais panorâmica das práticas de avaliação na escola estudada, para então refletir sobre o comportamento das crianças e a condução do processo pela professora, suas falas e movimentos em relação às reações das crianças, além de sua leitura sobre os mesmos.

3.1 Panorama das práticas avaliativas na escola

Durante as observações realizadas na escola, pudemos verificar que a unidade de ensino adota o sistema de semana de provas, que se estende da segunda até a sexta-feira sendo realizadas de forma bimestral. Além disso, as crianças também realizam as avaliações externas vindas da rede municipal do Recife.

No primeiro dia de campo, antes da entrada dos estudantes, um dos responsáveis por um estudante alerta: *“Presta atenção que hoje tem prova, viu”*, evidenciando uma cobrança vinda do ambiente familiar. A acolhida dos alunos ocorreu às 13h30, conduzida por um membro da equipe docente. Em fila, uma educadora perguntou: *“Hoje tem prova, né? Quem estudou, levanta a mão!”* Poucos alunos levantaram a mão, e a docente respondeu: *“Uma boa prova a todos que estudaram, porque só vai se dar bem quem estudou!”*

Esse trecho revela uma perspectiva de prática avaliativa tradicional, que é centrada na cobrança por resultados e na valorização do desempenho individual baseado no estudo prévio, reforçada tanto pela família quanto pela escola. A comunicação do responsável e da docente destacam uma expectativa explícita de sucesso atrelada ao esforço individual, o que pode gerar ansiedade

e pressão nos estudantes. Sobre as modificações causadas pela avaliação Sant'Anna (2010), afirma:

[...]a avaliação volta-se para as modificações que a aprendizagem provoca no educando e nos objetivos do programa educacional. Isto inclui não apenas conhecimento do conteúdo da matéria, mas também atitudes, interesses, ideias, hábitos de trabalho, modo de pensar e agir, bem como adaptação social [...]

Destacamos ainda que a dinâmica de questionar quem estudou na presença dos colegas expõe os alunos a uma comparação social explícita, podendo influenciar negativamente a autoestima daqueles que não se sentem preparados ou não tiveram as mesmas condições de estudo, considerando as diferenças na dinâmica e rotina familiar em relação à criança e seu tempo de estudar. Essa abordagem reforça a avaliação como um momento de julgamento, mais focado no produto final do que no processo de aprendizagem. Sobre o processo avaliativo Jussara Hoffmann (1991) afirma:

Exercendo-se a avaliação como uma função classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização de conhecimento. Registros de resultados bimestrais, trimestrais ou semestrais estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas desvinculadas de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento. O grau, nota, conceito, são conferidos ao aluno sem interpretação ou questionamento quanto ao seu significado e poder. (p.19)

A professora regente, demonstra uma compreensão inicial da avaliação como um processo contínuo e plural, utilizando instrumentos variados. Sua fala sugere uma sensibilidade às particularidades dos estudantes, o que dialoga com as proposições de Jussara Hoffmann(1991) sobre uma avaliação que considera o processo e não apenas o produto.

[...] a gente não avalia só pela prova. Porque tem menino que às vezes não consegue responder a prova, mas a gente sabe que ele participa da aula, né? (Professora - entrevista)

Entretanto, quanto à periodicidade e formato das avaliações, a prática revela uma adesão a um modelo mais tradicional, apontando para um cenário em que a avaliação formal, focada na prova bimestral, ainda ocupa um lugar

dominante, mesmo sem uma clareza do porquê, como podemos inferir da fala abaixo destacada:

“[...] É de dois em dois meses (a semana de provas). É bimestral. A gente faz, né? Essa avaliação como prova mesmo, geralmente aqui nessa turma a gente tem que fazer uma avaliação.” (Professora - entrevista)

Luckesi (2011) explica isso como a “pedagogia do exame”, um sistema educacional em que a obtenção de notas se torna o objetivo primordial. Nesse cenário, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante são sobrepostos pela busca por resultados numéricos em exames. O foco recai, assim, no produto final, desconsiderando a trajetória de construção do conhecimento e os múltiplos caminhos pelos quais o aprendizado acontece. Essa tensão entre o ideal pedagógico e a execução prática demanda uma análise aprofundada sobre o impacto socioemocional que essa dicotomia pode gerar nos estudantes.

O uso da prova bimestral, como instrumento principal de avaliação, pode gerar o que Hoffmann (1991, p. 19) critica ao afirmar que tais modelos “impedem que professores e alunos estabeleçam uma relação de interação a partir da reflexão conjunta, do questionamento, sobre as hipóteses formuladas pelo educando em sua descoberta do mundo.” Esta modalidade de avaliação, não apenas limita a compreensão do real desenvolvimento do aluno, mas também dificulta a construção de um diálogo pedagógico essencial para a promoção do desenvolvimento socioemocional na aprendizagem. Entende-se que os estudantes terão diferentes reações aos processos avaliativos e seus resultados, tendo suas singularidades nessas reações. A seguir analisaremos aspectos relacionados a essa questão, conforme as observações realizadas em sala de aula.

3.2 Reações emocionais e comportamentais dos estudantes diante da avaliação

No primeiro dia de campo, a observação do ambiente de sala de aula revelou um cenário caracterizado pela incerteza e ansiedade entre os estudantes. A dúvida sobre a realização da avaliação gerou questionamentos

imediatos sobre o conteúdo da prova. A resposta da docente, confirmou que foi enviada uma revisão da respectiva matéria aos responsáveis em um grupo de whatsapp. Porém, a reação das crianças indicou uma desconexão, pois a reação e fala externou que muitos não tiveram acesso a esse material.

Esse desencontro de informações remete à reflexão de que a avaliação não tem ocupado o lugar de ser um processo contínuo construído coletivamente e pactuado entre professora e estudantes, posicionando-os como meros espectadores de sua própria trajetória. A incerteza sobre a realização de uma prova, sobre os conteúdos a serem estudados ou sobre os critérios de correção retira do aluno a condição de sujeito ativo e o coloca em uma posição de vulnerabilidade. É direito fundamental do estudante conhecer as regras do processo do qual participa: saber o dia da avaliação, o que se espera dele em termos de conteúdo e receber uma devolutiva clara sobre seus erros e acertos para que possa avançar.

O envio ao pais da informação sobre a chamada “revisão” (referindo-se à conteúdos da prova) através de um grupo de whatsapp não garante que tal informação chegue, de fato, ao estudante ou que haja um diálogo em família sobre isso. Joel Martins (1980) afirma: “O que deveria estar presente no paradigma de avaliação do aluno e do professor, como indivíduos humanos, é que a essência do relacionamento fosse sempre um encontro em que ambos os participantes se modificassem.”

Para uma prática construtivista em sala de aula é necessário que o processo avaliativo seja construído em conjunto, professor e aluno. É a partir dessa relação que os docentes conseguem compreender as dificuldades dos estudantes e adaptar sua prática a eles. Ação essa explicitada por Jussara Hoffman (1991) que destaca a necessidade de compreensão do processo de cognição, devendo o educador se interessar fundamentalmente em dinamizar oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo numa espiral necessária de formulação e reformulação de hipóteses. Entendemos que se isso não ocorre, a criança não terá o entendimento do próprio sentido da avaliação, que se resumirá a obrigatoriedade e castigo. Nesse sentido nos pareceu muito emblemática a fala a seguir:

"Ai tia, eu não queria vir, mas minha mãe me obrigou" (estudante 1 – Observação em sala)

A fala da estudante 1 revela o sentimento de obrigação e não pertencimento a avaliação, reduzindo a experiência do ato de ser avaliada. Luckesi (2005) descreve que quando a nota e o instrumento avaliativo se sobrepõem ao processo de construção do conhecimento o impacto reflete diretamente no bem-estar socioemocional do estudante, gerando desânimo e falta de pertencimento ao ambiente escolar. Nas palavras do autor, Luckesi (1984, p. 12): "De instrumento diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo [...]". O relato da professora sobre a concepção dos alunos a respeito da importância das avaliações nos revela que eles não se veem como participantes desse processo.

"Vivemos esse conflito direto assim eles ficam me perguntando: "Pra quê? porque eu preciso estudar isso?" e eu digo: "Meu amor é pra quando você crescer para você ter uma profissão para você, a gente precisa." E eles ficam dizendo: "Profissão pra quê? Eu vou ser gari" E eu digo que pra ser gari também é preciso estudar." (Professora - entrevista)

Essa dinâmica de desmotivação pôde ser observada nos minutos iniciais da aula, marcados por especulações e baixas expectativas de desempenho. Os comentários das crianças sobre estarem habituadas a tirar notas baixas e a permanência de dificuldades mesmo após o estudo revelam um sentimento de comprometimento da autoestima e descrença na própria capacidade. A repetição de resultados insatisfatórios, independentemente do esforço, pode levar ao que Melchior (1998) aponta ao afirmar que o fracasso escolar marca profundamente a identidade do aluno, que passa a se perceber como incompetente e incapaz de aprender. Essa internalização da incapacidade não só gera desinteresse e desmotivação, mas também compromete seu processo de aprendizagem futura. A agitação observada na turma, apesar da tentativa da professora de realizar uma revisão, e a dispersão dos alunos, mesmo daqueles que reconheciam não ter estudado, são indicativos claros de desmotivação e falta de engajamento.

Prova de Ciências - realizada após o intervalo da merenda:
A professora avisa que além da prova a organização do caderno valerá pontuação.
Antes da prova as crianças tiveram 20 minutos para estudar e revisar.
A prova iniciou às 16:10h, a professora optou em fazer em conjunto com a turma, lendo e aguardando eles responderem.
O aluno sentado à minha frente responde às questões somando os pontos das que consegue fazer, esqueceu o nome de um tipo de energia "*estou triste porque quero tirar 10*", "*é energia aquática? aff sou burro*" "*só acertei 2, pelas minhas contas tirei 4,5.*" As conversas sempre tratando a nota como ponto central.

Segundo Vasconcellos (2000), quando a avaliação é vista como ameaça, ela deixa de cumprir sua função formativa e passa a ser uma fonte de sofrimento. Essa percepção é reforçada pelos comentários dos alunos que, mesmo estudando, relatam não obter boas notas, o que sugere uma desconexão entre os métodos de ensino, os critérios avaliativos e as reais possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Além disso, a postura agitada e desinteressada, mesmo diante da tentativa de revisão feita pela professora, pode ser interpretada como uma resposta emocional à frustração ou como um mecanismo de defesa frente à experiência já associada ao fracasso. Isso demonstra como o clima emocional em torno da avaliação interfere diretamente no engajamento e no comportamento dos alunos.

Partindo disso, vemos a importância de repensar a avaliação como uma prática pedagógica que deve considerar as dimensões cognitivas, sociais e emocionais do processo de aprendizagem. Avaliações mais colaborativas, processuais e sensíveis à realidade dos estudantes são fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e significativo.

A formatação das provas com a pontuação explícita ao lado de cada questão revela um traço importante da concepção de avaliação que compõe a prática da professora. A estratégia em questão, embora possa ser vista como um incentivo, instrumentaliza a aprendizagem ao transformar o conhecimento em moeda de troca. Essa abordagem corrobora a crítica de Jussara Hoffmann (1991, p. 59), que afirma:

A contagem de acertos impede o 'levar em conta' relações possíveis entre as respostas do aluno, à medida em que trata as soluções de forma estática: cada resposta com valor apenas em si mesma, sem complementações possíveis nas seguintes ou anteriores.

Considerando essa perspectiva podemos constatar uma visão fragmentada do conhecimento e do processo avaliativo. As falas dos alunos durante a realização da prova são reflexos dessa instrumentalização, assim como a preocupação em somar pontuações para alcançar a nota, demonstrando que o foco não está na compreensão do conteúdo, mas sim na pontuação e resultado final.

“Se essa questão valesse 1,5 ponto eu chutava mas como vale 2 pontos não posso desperdiçar né?” (aluno 2),

“Como vamos tirar 9 nessa prova?” (aluno 3),

O teste, como instrumento avaliativo predominante, induz os estudantes a enxergarem a avaliação como uma mera obrigação com valor somatório, os levando a ponderar se "vale a pena" o risco de uma resposta. Essa mentalidade, centrada no produto e não no processo, aponta a nota como motor da ação, e não o aprendizado. Essa percepção torna-se ainda mais evidente em outro dia de avaliação, quando a prova é apresentada sem a pontuação visível. A reação imediata dos alunos é externada pelo aluno 2:

Diferente das outras avaliações, a de geografia não tem a pontuação ao lado de cada questão, o que conduz os alunos a se questionarem se vale a pena responder às questões.

“Tia, a senhora nem botou quanto vale cada questão, os pontos me dão motivação, se eu sei que o desenho vale 2 pontos eu vou me esforçar, mas se for só meio ponto vou fazer um rabisco mesmo.”

A fala acima ilustra como a motivação atrelada à recompensa da pontuação, se sobrepôs à aprendizagem. Esse relato sugere que a qualidade da produção e o esforço individual estão diretamente ligados ao valor atribuído, desconsiderando o significado da atividade em si e o desenvolvimento de habilidades.

Ao constatar que a maioria dos estudantes não havia estudado, a professora adotou revisões na rotina da semana de provas, com o objetivo de auxiliar as crianças na resolução das questões. *A priori* essa ação pode parecer um esforço para auxiliar, porém, reforça a concepção de que a aprendizagem está diretamente ligada à performance em provas. Contudo, um ponto que merece destaque nesse dia é a fala do aluno 3, ao final da revisão: *"Tia, deixa o exemplo no quadro, nós é burro."* Essa fala é uma expressão sobre as baixas expectativas e a descrença na própria capacidade. A internalização do *"nós é burro"* evidencia um certo impacto na autoestima dos estudantes, que diante do contexto avaliativo oferecido pela escola, parecem adotar para si uma identidade de incapacidade.

Melchior (1998), alerta sobre como o fracasso escolar repetitivo internaliza no aluno a ideia de ser "incompetente" ou "incapaz de aprender", comprometendo não apenas o interesse imediato, mas todo o processo de aprendizagem futura. A busca por um "exemplo no quadro" não é apenas um pedido de ajuda pontual; é um sintoma da falta de autonomia e da dependência de fatores externos, indicando que a avaliação não está assumindo um papel adequado no processo de mediação.

O ponto mais marcante das observações em campo foi a reação da aluna 4. Apenas dez minutos após o início da avaliação, a estudante entregou sua prova em branco, contendo apenas o nome. Sua postura desanimada e a completa ausência de tentativa, sem sequer ler as questões, sinalizam um profundo estado de desistência e desengajamento. Segue o relato da situação:

Aluno 5 - *"Tia, ela não fez a prova e nem colocou o nome".*

Professora - *"Vai entregar assim mesmo? sem nada? não vai tentar? Sua mãe vai receber com um 0?"*

Aluna 4 - *"Nem ia adiantar, tia, eu ia errar tudo mesmo"*

Aluno 5- *"Tu vai ficar burra desse jeito"*

Aluna 4- *"Quem vai levar reclamação sou eu. Minha mãe vai dizer que sou mal educada e não faço nada. Eu nem ligo tia, vou passar de todo jeito, no 3° ano eu fiz nenhuma prova e passei igual."*

Aluno 5 - *"Sério, se ela passar vai ser muito injusto, a gente aqui se esforçando pra fazer essa prova e conseguir passar".*

Aluno 6 - *"Se tu ficar desse jeito vai ficar no 5° ano pra sempre. É bom que reprove!"*

Vários aspectos podem ser apreendidos dessa cena. As indagações da professora refletem uma preocupação centrada no resultado formal e na consequência externa (a nota e a reação familiar), e não na compreensão das razões implícitas ao comportamento da estudante. A resposta da aluna 4, "Nem ia adiantar, tia, eu ia errar tudo mesmo", expõe uma internalização de incapacidade, uma convicção de que o esforço seria inútil. Essa fala é a externalização de uma verdade tomada para si, onde a estudante, por experiências prévias de insucesso, antecipa o fracasso e como mecanismo de defesa, recusa-se a tentar. Essa internalização da incompetência é um sinal de dano à identidade que Melchior (1998) aponta como consequência do fracasso escolar reiterado.

A reação da turma, com questionamentos como "tu vai ficar burra desse jeito" e a observação de que "se ela passar vai ser muito injusto, a gente aqui se esforçando pra fazer essa prova", revela a pressão dos pares e a internalização da lógica classificatória. O comentário do aluno 6, "Se tu ficar desse jeito vai ficar no 5º ano pra sempre", reforça a ideia de que o sistema de avaliação, na "pedagogia do exame" de Luckesi (2005), não apenas classifica, mas também rotula e estigmatiza, criando um ambiente competitivo e não colaborativo. A preocupação com a "justiça" de passar sem esforço demonstra como os próprios alunos absorvem os valores do sistema tradicional, onde a nota é sinônimo de mérito e esforço, e não um indicador de aprendizagem processual.

A resposta da aluna 4 a seus colegas: "*Quem vai levar reclamação sou eu. Minha mãe vai dizer que sou mal educada e não faço nada.*" e sua indiferença aparente em relação à recuperação "*Eu nem ligo tia, vou passar de todo jeito, no 3º ano eu não fiz nenhuma prova e passei igual*" podem ser interpretadas como uma fachada como forma de proteção emocional. Essa atitude sugere que a aparente apatia é um mecanismo de defesa emocional contra a vergonha, a frustração e a pressão. Essa postura que tenta ocultar a dor e a vulnerabilidade, é uma resposta emocional complexa a um ambiente onde a falha é publicamente exposta e penalizada.

Ao final da prova de Ciências:

Uma estudante após 1 hora e 50 minutos estava realizando a prova e um dos alunos comenta “*Até R. (estudante repetente) que é mais burra terminou já*”.

Não houve nenhuma intervenção da professora.

Durante a entrevista perguntamos à professora se existe alguma estratégia utilizada para minimizar o impacto emocional negativo das avaliações, a docente nos respondeu:

“Geralmente eu converso, com aqueles que você sabe que realmente ficam tristes com a nota da prova, com as meninas por exemplo, aí eu digo a elas: gente vocês precisam parar de conversar, fazer atividade, prestar atenção, porque elas conversam e brincam demais então quando elas chegam aqui fica com aquele sentimento de não se importar com a prova.”

O ideal de acolhimento, relatado pela professora, não foi observado após a cena descrita. Pois após o ocorrido a professora decide impedir a aluna de ir ao intervalo, e a aluna se vira na tentativa de esconder as lágrimas, demonstrando ser impactada com a ausência de acolhimento pedagógico em um momento de profunda fragilidade emocional. A fala de um colega “*É bom que reprove*” reforça o recrudescimento que pode ocorrer em um ambiente avaliativo punitivo, sem que a professora intervenha em favor de um olhar mais empático. A falta de mediação e de uma abordagem que considere a vida emocional como central no processo de aprendizagem, conforme defendido por Vygotsky, destacado por Oliveira (1992), impede que a avaliação seja um momento de intervenção e apoio, transformando-a em um gatilho para o sofrimento e o afastamento. Essa situação reitera a urgência de uma avaliação que, nas palavras de Jussara Hoffmann, seja mediadora e considere o sujeito em sua totalidade, priorizando o bem-estar socioemocional sobre a classificação.

3.3 "Queria Ver Minha Nota": O Foco no Resultado e o Dilema da Medição

A análise das falas das crianças revela uma expectativa centrada na nota numérica, demonstrando que o resultado final se sobrepõe à importância do processo avaliativo. A urgência por esse resultado é nítida em questionamentos

como: *“Vai corrigir hoje tia? Queria ver minha nota”* ou *“Tia, já corrigiu a prova?”*. Essa ansiedade revela que o ciclo avaliativo, para o estudante, só se encerra com a divulgação da pontuação, pois é ela que definirá os próximos passos.

A nota assume um papel de moeda de troca social, para obter uma validação externa, principalmente familiar. A expectativa já é algo trazido pelas crianças de casa por conta da família, a primeira observação dessa pesquisa nos retrata isso, *“Presta atenção que hoje tem prova viu”*, e a declaração de um aluno: *“Minha mãe vai ficar muito orgulhosa se eu tirar 10, acho que eu consigo porque estudei muito”*, ilustra como o desempenho se conecta ao reconhecimento afetivo.

Além de seu problemático papel social, a própria natureza dessa nota merece uma análise crítica. A fixação pelo resultado numérico se baseia na concepção de que a aprendizagem pode ser precisamente medida, uma ideia que teóricos contestam há considerável tempo. O conceito de medir segundo Lindemann (1972) está relacionado com a medição de extensão, quantidade, volume e outros atributos dos objetos, para tal, é necessário que haja uma escala ou precisão numérica, sendo assim nem todos os fenômenos podem ser medidos pois não há um instrumento adequado. Corroborando com as ideias de Hoffmann (1991) que afirma que a avaliação é um claro exemplo de situação que não pode ser medida, muitas atividades não são estruturadas de uma maneira que resulte a contagem de acertos mas mesmo assim os professores estabelecem critérios arbitrários, vagos e confusos, muitas vezes distantes do que a criança pode alcançar.

Hoffmann (1991) aponta o perigo do parâmetro comparativo estabelecido por muitos professores, que utilizam outros estudantes (considerados como nota 10) como referência, desconsiderando as especificidades dos indivíduos. Dessa forma, a própria nota 10 se torna um ideal inatingível para muitos, reforçando a lógica classificatória e a angústia pelo resultado, em vez de valorizar o percurso individual de cada aprendiz.

Além do foco na nota, as falas das crianças também revelam uma grande dissonância entre o esforço nos estudos e a autopercepção de incapacidade que persiste entre os alunos. Essa tensão é evidente no relato do estudante que, após afirmar ter estudado e feito várias atividades, aponta para o próprio caderno para mostrar que acredita que as atividades que realizou sozinho estão erradas

e que apenas obteve êxito nas atividades realizadas com a mãe. O ato de estudar, nesse caso, não se converteu em confiança ou autonomia. Pelo contrário, parece ter apenas reforçado a consciência de suas limitações. A busca pela validação da professora *“Eu estudei viu tia”* acompanhada da antecipação do erro demonstra um ciclo em que o esforço não é suficiente para gerar segurança, gerando uma baixa expectativa e falta de autoconfiança.

A ansiedade das crianças pela devolutiva das provas nos revela uma lacuna no ciclo avaliativo: o feedback sobre a aprendizagem não é direcionado ao estudante, mas aos seus responsáveis. A ansiedade das crianças, que aguardam um retorno sobre seu desempenho, não encontram uma resposta. A fala da professora entrevistada contextualiza a situação:

“É, a gente devolve no plantão pedagógico aos pais, e geralmente eu dou a nota antes aos alunos, porque aí quem ficou em recuperação já sabe, a gente faz uma atividade na sala e já avalia e transforma em nota.”

A fala revela que a devolutiva ocorre no plantão pedagógico aos pais, excluindo a criança da conversa sobre seu desempenho. O que o aluno recebe é a nota, que funciona não como um diagnóstico para a aprendizagem, mas como um aviso para que ocorra uma preparação para a "recuperação". Dessa forma, o estudante torna-se um espectador de seu processo, enquanto a nota, e não a aprendizagem, é o objeto da negociação entre escola e família. Essa prática vai ao encontro com o princípio da avaliação mediadora de Jussara Hoffmann (2005), que se define pelo diálogo contínuo com o aluno, promovendo a autoavaliação e a tomada de consciência do aprendiz sobre seus avanços e dificuldades.

A análise também revela que a prática avaliativa vai além da esfera individual tomando um papel que estabelece hierarquias e estigmas dentro de sala de aula entre os estudantes. Durante todas as provas a professora aplica uma versão adaptada para os alunos que possuem algum tipo de dificuldade maior, esse "nivelamento" ocorreu quando a docente assumiu a turma no início do ano letivo. Ao ser questionada sobre esse tipo de prova, a professora afirma:

“Na adequada a gente usa o mesmo conteúdo mas a gente traz de maneira mais simples, com enunciados mais curtos para eles entenderem logo. Não traz muito texto, mas aí é o mesmo conteúdo que os outros alunos estão fazendo, só que a dificuldade mais baixa.”
(Professora - entrevista)

Porém o ponto da reflexão é o fato da professora não explicar esse contexto para a turma, então ao ver um colega recebendo uma prova diferente falam *“Quem é mais burro vai fazer a prova mais fácil?”* (aluno 3 - dia 2 de observação). Essa fala demonstra de forma contundente como uma ferramenta que visaria à inclusão é ressignificada pelas crianças como um marcador de incapacidade. Em vez de ser vista como um direito a um suporte diferenciado, a avaliação adaptada torna-se um rótulo que separa os “capazes” dos “incapazes” aos olhos do próprio grupo. A lógica classificatória do sistema é tão forte que os próprios alunos a reproduzem, associando “diferente” a “inferior”.

A ausência de um diálogo aberto, mediado pela professora, sobre o motivo da realização de avaliações adaptadas cria um vácuo de significado. Esse vazio é rapidamente preenchido pela lógica meritocrática e competitiva que já domina grande parte da cultura escolar, em vez de ser preenchido por valores como empatia, respeito às diferenças e colaboração.

Essa cultura de comparação se manifesta também durante a realização dos testes, em diálogos como *“Eu acertei uma de divisão”*, nos quais os alunos buscam validação imediata entre os pares. Este cenário evidencia uma distorção da interação social defendida por Vygotsky (1992). Em vez de a interação com os pares ser um motor para o desenvolvimento, ela se torna um instrumento de controle e exclusão social. A avaliação, nesse contexto, não promove a colaboração, mas sim uma competição que, como critica Hoffmann (1991), fragmenta o grupo e reforça o individualismo, minando a construção de um ambiente de aprendizagem seguro e solidário.

Dentre os relatos das crianças sobre a avaliação, uma frase se destaca: *“Adoro esses dias de prova, porque não tem assunto”*. Essa fala posiciona a avaliação não como um evento temido, mas como um momento de fuga da rotina escolar, apontando que um dia de tensão e nervosismo pode ser preferível a um dia comum de aula. Essa situação nos leva a reflexão acerca da prática pedagógica realizada em sala de aula, será que os estudantes se sentem

convocados? Para Luckesi (2011), uma avaliação a serviço da aprendizagem está integrada a uma prática acolhedora, e a necessidade de “fugir” do assunto indica que a prática diária pode não estar cumprindo essa função, tornando o evento da prova, por mais problemático que seja, uma quebra bem-vinda na rotina.

3.4 Avaliações externas: um parâmetro ou um fantasma?

A dinâmica do processo avaliativo no cenário educacional vai além das práticas internas da sala de aula, estendendo-se às avaliações externas em larga escala. Presentes em diferentes níveis: municipal, estadual e nacional, esses exames, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as avaliações municipais (SAERE), tem por finalidade medir a qualidade do ensino e identificar lacunas no aprendizado. Em tese, funcionam como um parâmetro, para fornecer um diagnóstico abrangente do sistema, promover a equidade e direcionar investimentos. No entanto, sua implementação e os desdobramentos práticos, muitas vezes, os transformam em um "fantasma" que assombra a rotina escolar, gerando tensões, pressões e impactos significativos que reverberam desde a gestão escolar até o dia a dia de professores e dos estudantes.

Para Maués,

[...] uma nova regulação de políticas educacionais é estabelecida: a avaliação de resultados, sendo este imputado à escola e, sobretudo, ao professor. Em função disso, a formação e o trabalho docente precisam se adaptar a essa nova regulação, tendo em vista que o currículo e as estratégias de ensino serão, doravante, orientados pelos parâmetros estabelecidos por órgãos externos, que criam os indicadores considerados adequados para atender a demanda dessa etapa da internacionalização do capital (2010, p. 725).

Esses parâmetros de comparação geram uma tensão visível ao analisarmos a prática nas escolas com a própria Proposta Curricular da Rede do Recife. O documento oficial discorre sobre a diversificação de instrumentos e a formação integral, incentivando momentos de investigação e experimentação. Porém, na prática a avaliação externa opera sob uma lógica oposta, como descreve a professora entrevistada. É um teste padronizado onde a mediação é proibida, mesmo para crianças em processo de alfabetização:

*“Não pode ler para eles, então os que não sabem ler saem marcando tudo aleatoriamente. Apenas alunos com laudo têm direito ao auxílio.”
(Professora- entrevista)*

Existe, portanto, uma contradição entre o discurso pedagógico progressista da rede e o instrumento de avaliação excludente que ela mesma aplica. Essa incompatibilidade coloca a professora em uma posição delicada, espremida entre um ideal pedagógico e uma exigência pragmática. A pressão externa reflete diretamente na prática da sala de aula. A professora utiliza a avaliação da rede como um argumento para convocar os alunos a participar, ao reforçar em sala:

“Pessoal, prestem atenção! Os conteúdos da prova de hoje também estarão na prova que vem de fora.” (Professora - prova de matemática)

Freitas (2012) critica a existência dessa política que responsabiliza os professores e os pressionam para que obtenham maior rendimento dos estudantes nos testes, condicionando-os a adaptarem suas práticas avaliativas. Conseguimos analisar essa realidade na fala externada pela professora:

“Às vezes eu trago de múltipla escolha justamente por conta dessas avaliações. Só que a gente tem adotado uma maneira diferente de fazer, eles fazem muito rápido e muitas vezes não lêem, então pra gente tentar fazer com que eles leiam, que eles escrevam. Aí eu coloco algumas questões, mas outras é para escrever para ver se eles prestam mais atenção. Eu vou tentar colocar agora no simulado para ver se eles se adaptam no mesmo formato dessas provinhas. Mas o que a gente percebe é isso. Eles marcam aleatoriamente sem fazer uma leitura.” (Professora - entrevista)

Lélis e Hora (2019), destacam como as escolas são incessantemente pressionadas a apresentarem bons desempenhos nesses exames. Esse lado “sombrio” da avaliação não se restringe à gestão escolar, ela entra na sala de aula, alterando o próprio direcionamento do currículo e a formação docente. Em muitos casos, a prioridade sai do processo de aprendizagem significativa para a obtenção de bons resultados nos testes padronizados, resultando em um ensino voltado para a prova em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes. O currículo pode se tornar engessado, priorizando conteúdos que serão

cobrados e desconsiderando vivências e conhecimentos mais amplos, muitas vezes desvinculados da realidade dos estudantes.

O impacto mais profundo dessa cultura do teste, é observado na perspectiva dos próprios estudantes. Surpreendentemente, alguns afirmam que preferem as provas vindas da rede porque só precisam marcar “X”, se referindo ao formato de questões com múltipla escolha. Esta declaração é o sintoma mais alarmante do sistema. Ela revela que os alunos estão sendo condicionados a valorizar tarefas que consideram ser de baixa exigência cognitiva em detrimento de demonstrações mais complexas de seu saber. Em vez de cultivar o prazer pela investigação e pela construção do conhecimento, como idealiza o documento curricular e teóricos como Hoffmann (1991), o sistema, na prática, ensina os estudantes a preferirem a simplicidade de uma tarefa mecânica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou compreender as concepções de uma professora do 5º ano sobre processos avaliativos e seus impactos no comportamento das crianças. A análise revelou uma profunda tensão entre o ideal pedagógico e a prática cotidiana. Embora a docente se mostre teoricamente ciente da amplitude de uma avaliação formativa, sua intencionalidade é constantemente pressionada pelas demandas institucionais, especialmente pelas avaliações externas da rede. Constatou-se que, apesar de os documentos oficiais defenderem uma abordagem investigativa, os instrumentos padronizados e classificatórios acabam por nortear o planejamento, transformando a avaliação em sala de aula em um “treinamento” para os testes em larga escala.

A análise demonstrou que essa cultura avaliativa tem o poder de impactar o comportamento e o bem-estar dos estudantes. Pudemos observar esses impactos em três esferas: 1) Na esfera emocional, com relatos de ansiedade, medo do fracasso e baixa autoestima, em falas como “nós é burro”; 2) Na esfera comportamental, a pesquisa revelou que os alunos deixam de ver o conhecimento como algo interessante, em vez disso, ele passa a ver o conhecimento apenas como uma ferramenta útil para conseguir um objetivo final: a nota. Isso se manifesta em dois comportamentos centrais: o foco na nota como uma “moeda de troca” para obter reconhecimento social e a preferência por tarefas de menor esforço cognitivo, como as de múltipla escolha “marcar X”, que representam o caminho mais curto para a pontuação; 3) Na esfera social, onde a avaliação fomenta um ambiente de comparação e estigma, que transforma o ambiente escolar em um lugar sem solidariedade e empatia entre os pares. O comportamento de desistência da prova observado surge como um sintoma extremo desse processo, revelando um profundo desengajamento vindo do ambiente escolar.

Diante do exposto, conclui-se que o olhar docente, embora por vezes consciente das nuances do processo, é fortemente influenciado por uma cultura avaliativa que privilegia a classificação, e que o impacto socioemocional dessa prática nos estudantes é multifacetado. Tal constatação aponta para a urgência

de se repensar não apenas os instrumentos avaliativos, mas principalmente as políticas de avaliação em larga escala e os espaços de formação continuada de professores, para que estes possam construir práticas mais coerentes com uma pedagogia do acolhimento e da formação integral. É importante ressaltar que esta pesquisa representa um estudo de caso focado em uma turma específica de uma escola da rede do Recife. Portanto, seus resultados não visam à generalização, mas sim ao aprofundamento da compreensão de um fenômeno complexo em um contexto particular.

Conclui-se, portanto, que a avaliação carrega em si uma dualidade intrínseca: ela pode ser tanto o espelho de uma pedagogia do medo e do controle, quanto o motor de uma prática libertadora e dialógica. A escolha do caminho a seguir é, em essência, uma decisão que define nossa identidade docente. Assumir o compromisso com a formação integral de nossos alunos exige que transcendamos o paradigma da medição e do castigo. Significa resgatar a avaliação como um ato de parceria, uma ponte entre o ensinar e o aprender, cujo propósito final não é gerar uma nota, mas sim nutrir a curiosidade, a autoconfiança e contribuir para a formação de sujeitos críticos para lutar e ocupar o seu lugar na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpressão da 1ª edição de 2011. Lisboa, Edições 70, 2011.
- BEUREN, Ilse Maria (org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Evaluación del aprendizagen**. Argentina: Troquel, 1975, Tomo 1.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOCK, Ana B.; FURTADO; Odair; TEXEIRA, M. de L. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de **Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Mec, SEB, DICEI, 2012
- FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 25/06/2025.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.
- LINDEMAN, Richard H. **Medidas Educacionais**. Porto Alegre, Globo 1972
- LELIS, L. S. C. e HORA, D. L. **AVALIAÇÃO EXTERNA: conceitos, significados e tensões**. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n.4, p. 549-575, out.2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000400549&lng=pt&nrm=iso. acessos em 04 mar. 2025. Epub 15-Maio-2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4id1025>.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, n. 61, 1984.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 Ed. São Paulo: Cortez, 2011
- MARTINS, Joel. **Teorias da aprendizagem e suas limitações: abordagem epistemológica**. Revista Marco, 1, São Paulo. Instituto de Ciências São Marcos, .MAUÉS, O. C. **A avaliação e a regulação: o professor e a responsabilização dos resultados**. In DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro

de Freitas (org.) et. al. *Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELCHOR, Maria Celina. **O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação**. Novo Hamburgo: s.ed., 1998.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, M. K. **O problema da afetividade em Vygotsky**. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação Infantil. Práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

RECIFE (Município). Secretaria de Educação. Política de ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental (1º ao 9º ano). Coordenação: Alexandra Felix de Lima Sousa; Jacira L'Amour Barreto de Barros; Nyrluce Marília Alves da Silva. 2. ed. rev. e atual. Recife: Secretaria de Educação, 2021. (Política de Ensino da RMER; v. 3). ISBN 978-65-995182-0-1.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim e MELCHIORI, Lígia Ebner. **Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência**. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155338/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s01_texto01.pdf Acesso em : 20/01/2025.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 14.ed - Petrópolis,RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Paulo Vinicius Tosin da; ROSS, Paulo Ricardo. A dimensão da afetividade em pesquisas educacionais à luz do sociointeracionismo vygotskyano. **Educação Online**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 14, n. 31, p. 23–40, 2019. DOI: 10.36556/eol.v14i31.463. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/463>. Acesso em: 4 mar. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**. Madri Visor, 1993, V.2

APÊNDICE

Apêndice A - Roteiro de Observação

Pontos a serem observados:

- Aspectos avaliativos
 - Identificar o instrumento avaliativo;
 - Como a docente utiliza o instrumento;
 - Existência de instruções antes das avaliações;
 - A docente auxilia durante a avaliação?
 - Tempo de duração para realização das atividades propostas;
 - Concepções de avaliação explicitados;

- Aspectos emocionais
 - Comportamento dos discentes antes, durante e após as avaliações;
 - As interações entre a turma no período avaliativo;

Apêndice B - Roteiro da entrevista com a professora

- Tempo de atuação na educação:

- Tempo de atuação no 5º ano:

1. Como você organiza o processo de avaliação da aprendizagem em sua turma?

- Quais tipos de avaliação você costuma utilizar?

- Com que frequência as avaliações são aplicadas?

2. Que critérios você utiliza para avaliar o progresso dos alunos?

3. Você faz uso de algum tipo de avaliação diagnóstica? Como ela influencia seu planejamento pedagógico?

- Há algum foco em competências comportamentais ou a avaliação se concentra mais em aspectos acadêmicos?

4. As avaliações seguem a estrutura das avaliações provenientes da rede?

5. Como você lida com a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem em suas avaliações?

- Há adaptações para alunos atípicos?

6. Em sua prática, como você devolve os resultados das avaliações para os alunos?

- Como funciona o retorno das avaliações? As avaliações são devolvidas? São entregues às crianças ou aos pais?

7. Você observa algum impacto emocional nas crianças em relação ao processo de avaliação?

- Como os alunos reagem ao receber notas ou resultados de suas avaliações?

- Você nota comportamentos como ansiedade, desânimo ou autoconfiança?

8. Há alguma estratégia que você utiliza para minimizar o impacto emocional negativo das avaliações?

- Como você trabalha a autoestima e a motivação dos alunos após uma avaliação?

9. Como você vê a relação entre avaliação e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como resiliência, autocontrole e empatia?

10. Você acredita que a forma como as avaliações são conduzidas pode influenciar o relacionamento entre os alunos?

- Notou alguma mudança no comportamento social (competição, colaboração, isolamento) entre os alunos durante o período de avaliações?

11. Na sua opinião, de que maneira as avaliações podem ser mais eficazes em promover tanto o aprendizado acadêmico quanto o desenvolvimento socioemocional?

12. Você acredita que o sistema atual de avaliação oferece espaço para o desenvolvimento integral das crianças, incluindo aspectos emocionais e sociais?

13. O que poderia ser mudado ou aprimorado no sistema de avaliação para garantir um maior bem-estar emocional dos alunos?

14. Você acredita que a formação de professores oferece suporte suficiente para lidar com os impactos emocionais das avaliações nos alunos?

15. Como são realizadas as avaliações vindas da rede?



ANEXOS

Anexo A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada

_____, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, _____

e será realizada por _____

estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de _____, com utilização de recurso de _____, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisado

