

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Renata Rodrigues Abou Mourad

Representações sociais sobre prova escrita de alunos do ensino fundamental

Dissertação de Mestrado Profissional em Educação:
Formação de Formadores

SÃO PAULO
2024

Renata Rodrigues Abou Mourad

Representações sociais sobre prova escrita de alunos do ensino fundamental

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de **MESTRE PROFISSIONAL em Formação de Formadores**, sob a orientação da Profa.Dra. **Clarilza Prado de Sousa**.

SÃO PAULO

2024

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa (orientadora)

Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes

Profa. Dra. Simone de Oliveira Andrade Silva

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à professora Dra. Clarilza Prado de Sousa, por suas orientações, colaborações, parceria e paciência.

Agradeço à Dra. Anamérica Prado Marcondes, por diversas contribuições no decorrer desta pesquisa.

Agradeço à professora Dra. Simone de Oliveira Andrade e ao professor Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes, pela significativa contribuição para organização e conclusão deste trabalho.

Às professoras Dra. Laurizete Ferragut Passos e Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, juntamente com todos os professores de Educação: Formação de Formadores (FORMEP), agradeço o amor e carinho em formar pesquisadores para uma educação mais inclusiva e comprometida.

Agradeço aos colegas que fiz no programa e com os quais formamos uma verdadeira rede colaborativa.

Agradeço ao querido Humberto, que com tanto afinho garante toda a tranquilidade para os estudantes do programa.

Agradeço ao professor Ms. Reinaldo Sudatti Neto e à professora Dra. Milena Fernandes Maranhão, que durante minha educação básica e graduação em História me inspiraram em ser professora pesquisadora.

Agradeço ao Colégio Gaudí, em Jundiá, local que trabalhei e amei profundamente por dez anos, especialmente à diretora e amiga Claudia Cristina Paschoal Tutia e à mantenedora Elizangela Moura, que me permitiram acesso para a pesquisa e compreenderam os desafios para me dedicar ao curso.

Agradeço aos amigos de docência e meus alunos que se tornaram sujeitos e ouvintes na minha pesquisa.

Agradeço ao meu marido Danilo Abou Mourad e à minha filha Lavínia, por serem meus maiores apoiadores nos estudos e na vida.

Agradeço ao meu irmão Ms. Denis Rodrigues da Silva, por me incentivar e encorajar a cursar o mestrado.

Agradeço à minha mãe, Rosilda de Souza Silva, ao meu pai, Luiz Carlos Rodrigues da Silva e aos meus sogros, Marcia Mourad e Nehru Mourad, por toda rede de apoio, assim como a minha família, que sempre me incentiva e apoia, permitindo que eu me dedique aos estudos.

Enfim, a todos vocês que amo imensamente, muito obrigada.

RESUMO

MOURAD, Renata Rodrigues Abou. **As representações sociais da avaliação a partir do discurso dos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais: a prova escrita.** 2024. 66 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

A avaliação em sala de aula no Brasil, até a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, era sinônimo de medição de proficiência, com diversos instrumentos avaliativos utilizados como ferramenta de punição ou ameaça. Felizmente, ao longo do tempo, tem sido realizados esforços para promover mudanças graduais na forma de conduzir a avaliação, tornando-a contínua, formativa e parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem. Apesar disso, ainda é perceptível a apreensão dos estudantes diante do instrumento avaliativo da prova escrita. Nesse sentido, este estudo busca investigar as representações sociais atribuídas pelos estudantes do ensino fundamental dos anos finais aos processos avaliativos aos quais são submetidos ao longo de sua escolaridade, com foco no instrumento prova escrita. O campo de estudo foi uma escola da rede particular de ensino do município de Jundiaí, com a participação de 104 estudantes pertencentes ao Ensino Fundamental - Anos Finais. O aporte teórico-metodológico utilizado foi a Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici. O referencial teórico no campo da avaliação educacional está pautado nas ideias de diversos pensadores, como Benjamin Bloom, Márcia Depresbiteris e Maria Tavares, Egon Guba e Yvonna Lincoln, Cipriano Luckesi, Vasco Pedro Moretto, Ilza Martins Sant'Anna e Clarilza Prado de Sousa. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica de associação livre de palavras (TALP), aplicada aos estudantes, com o termo indutor *prova*. O trabalho inclui uma proposta de prática pedagógica. O resultado da pesquisa visa a utilização da prova escrita como ferramenta para promover uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Prova escrita. Avaliação. Representações Sociais. Ensino Fundamental - Anos Finais.

ABSTRACT

MOURAD, Renata Rodrigues Abou. **The meanings of assessment based on the discourse of students in the Final Years of Elementary School: the written test.** 2024. 66 f. Dissertation (Professional Master's in Education: Teacher Training) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

The in-class assessment in Brazil, until the creation of the Law of Lines of Direction and Bases of the Education (LDB) 9.394/1996, was synonymous with proficiency measurement using a myriad of assessment instruments as tools for punishment or threat. Fortunately, over time, efforts have been made in order to promote gradual changes in the way of conducting assessment, making it continuous, formative and an integral part of the teaching-learning process. Nevertheless, the students' apprehension is still noticeable when facing the written test as an assessment instrument. In this regard, this study aims to investigate the social representations attributed by students in the final years of Elementary school to the assessment processes by which they are submitted to throughout their schooling, with an emphasis on the written test instrument. The study was conducted at a private school in Jundiaí involving 104 students from the final years of Elementary School. The theoretical and methodological contribution used is Serge Moscovici's Social Representation Theory. The theoretical framework in the field of educational assessment is based on ideas of many thinkers, such as Benjamin Bloom, Márcia Depresbiteris and Maria Tavares, Egon Guba and Yvonna Lincoln, Cipriano Luckesi, Vasco Pedro Moretto, Ilza Martins Sant'Anna, and Clarilza Prado de Sousa. The present study is qualitative research. A free word association technique was applied to students for data collection using the cue word *test*. This study includes a proposal of pedagogical practice. The result of the research aims to use the written test as a tool to promote meaningful learning.

Keywords: Written test. Assessment. Social representations. Final Years of Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Pesquisas Correlatas – Trabalhos analisados – Avaliação | 24 |
| Figura 2 – Primeira Geração da Avaliação Educacional | 29 |
| Figura 3 – Segunda Geração da Avaliação Educacional | 30 |
| Figura 4 – Terceira Geração da Avaliação Educacional | 32 |
| Figura 5 – Estrutura das três gerações da avaliação | 33 |
| Figura 6 – Quarta Geração da Avaliação Educacional | 34 |
| Figura 7 – Quinta Geração da Avaliação Educacional | 36 |
| Figura 8 – Modalidades da avaliação | 40 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Análise prototípica - TALP | 49 |
| Tabela 2 – Categorias e subcategorias de análise | 51 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 01 – Quantidade de estudantes que participam da pesquisa | 46 |
| Gráfico 02 – Quantidade de estudantes que participaram da pesquisa por categorias | 50 |

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEUNSP – Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio

CP – Coordenador(a) Pedagógico(a)

EJA – Educação de Jovens e Adultos

F – Frequência

FORMEP – Mestrado Profissional em Educação: Formação para Formadores

IRAMUTEQ – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

OME – Ordem Média de Evocação

PPP – Projeto Político Pedagógico

TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras

TRS – Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO | 12 |
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1. 28 | |
| 1.1 Evolução Histórica: as gerações da avaliação educacional | 29 |
| 1.2 Dimensões da avaliação educacional | 36 |
| 1.3 Avaliação de sala de aula | 37 |
| 1.4 Instrumentos avaliativos | 40 |
| 2. 44 | |
| 2.1 As Representações Sociais sobre a prova escrita | 45 |
| 2.2 Procedimentos da pesquisa | 46 |
| 2.3 Resultados e discussões | 49 |
| 3. 44 | |
| APÊNDICES | 57 |
| REFERÊNCIAS | 62 |

APRESENTAÇÃO

Nasci em uma família muito simples. Morei toda minha infância no interior paulista, sendo a segunda filha, única menina, de uma mãe que engravidou na adolescência e que, posteriormente a mim, teve mais dois filhos homens. Ou seja, uma mãe jovem com quatro crianças, que não finalizou o Ensino Médio, mas que enfatizava a importância dos estudos para sua filha e seus filhos.

Toda a minha educação básica aconteceu em escolas públicas. Nesse longo período, tive contato com diversos professores. Contudo, nem todos os professores ofereceram igualmente contribuições positivas para a minha formação, uma delas, inclusive, fazia das avaliações um momento aterrorizante. Conseguir nota máxima era impossível, mesmo quando todas as respostas esperadas estavam corretas, a nota jamais expressaria, à época, com um dez, e sim com um nove. No entanto um desses professores, Reinaldo Sudatti Neto, de História, realmente me cativou: aulas sempre se iniciavam com “os porquês” de estudar cada conteúdo e a organização da sala proporcionava diferentes experiências – nos sentávamos de maneiras diversas, algumas vezes em duplas, outras em grupos, analisávamos documentos históricos e discutíamos as mudanças e permanências em nosso contexto social; assistíamos a vídeos; escutávamos músicas etc. E dessa maneira o professor nos envolvia, fazendo com que as aulas tomassem sentido em nossa realidade.

Influenciada por esse professor, decidi que essa seria minha profissão.

Com a escolha da carreira, ingressei, em 2006, no curso de Licenciatura em História, no Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP).

Novamente, o contato com o sistema avaliativo não me remete a memórias positivas: provas escritas tinham peso maior que trabalhos ou projetos. Para nós, estudantes, ficava evidente o uso do instrumento, pelos professores, como mera medição de memorização e, até mesmo, de punição.

Durante a graduação, como estagiária, observei aulas e lecionei como professora eventual. Descobri que gostava das trocas que ocorriam em sala de aula, do processo de

ensino-aprendizagem e das relações com os educandos. A partir da construção do conhecimento realizada coletivamente com os estudantes, conseguia oferecer possibilidades para meus alunos e minhas alunas sonharem com um futuro melhor e, dessa forma, realizarem pequenas mudanças em suas realidades.

Atuei como professora exclusivamente na rede pública estadual até o ano de 2011, quando, concomitantemente, passei a lecionar as disciplinas de História e Geografia na rede privada de ensino. Em 2015, fui admitida no colégio em que trabalhei até o fim do ano letivo de 2024.

O colégio apresentava uma proposta de educação humanizada, baseada na tríade dos estudos dos teóricos e pesquisadores Wallon, Freinet e Vygotsky. Nesse contexto, valorizava-se uma educação integral, que ampara o desenvolvimento e a aprendizagem em diversos aspectos – físicos, socioemocionais, intelectuais e culturais –, respeitando a subjetividade do educando. Em síntese, procurava-se: construir vínculos para melhoria das relações sociais; estimular a afetividade e empatia das/dos estudantes; desenvolver múltiplas habilidades; e, por fim, ajudá-los a superar conflitos. Para tanto, é importante ressaltar que a educação humanizada só é possível quando a criança é ouvida e respeitada, ou seja, quando ela se torna a protagonista do processo de aprendizagem.

No final do ano letivo de 2021, o colégio me convidou para assumir também a função de Coordenadora Pedagógica (CP) do Ensino Fundamental – Anos Finais, mantendo minhas aulas na mesma etapa. Como CP e docente conheci mais amplamente o processo avaliativo praticado por outros colegas, por vezes, desconectado do processo de ensino-aprendizagem defendido pelo colégio.

Diante dessa realidade, e gradualmente, consegui estabelecer com o grupo de professores mudanças nos processos avaliativos. Para a implantação dessas modificações, buscamos formações contínuas para os docentes em reuniões pedagógicas com temáticas sobre avaliações formativas e estratégias avaliativas por meio das metodologias ativas. Contudo, observamos que a cultura negativa do processo avaliativo se demonstrava ainda

bastante enraizada na comunidade escolar, principalmente nas provas escritas. Diante de essas inquietações, busquei respondê-las através do mestrado.

INTRODUÇÃO

A implementação de uma avaliação do processo de aprendizagem dos alunos que não signifique mensuração, medo, angústias e ansiedades, mas que promova uma análise mais adequada do desempenho/ proficiência desses estudantes e proporcione condições para o desenvolvimento e aprimoramento da aprendizagem, efetivamente, não é fácil.

Os docentes utilizam, muitas vezes, em suas práticas avaliativas, em prol do que consideram a aprendizagem dos estudantes, instrumentos e procedimentos que provocam medo e punição. Mesmo quando uma unidade escolar indica em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e utiliza diversos instrumentos de mesmo peso para avaliação – como trabalhos em grupos, projetos, pesquisas, exposições orais, experimentações, maquetes, produções textuais, seminários, simulados etc –, percebe-se que os estudantes expressam maior incômodo diante das provas escritas, discursivas e objetivas. Alguns questionamentos surgem: Por que estudantes sentem mais desconforto ao realizar provas escritas em comparação a outros instrumentos avaliativos? Como os estudantes compreendem a avaliação? O que é ser avaliado a partir da perspectiva do aluno? Como os educandos vivenciam a avaliação durante o Ensino Fundamental - Anos Finais? É possível ressignificar as práticas avaliativas em prol das aprendizagens dos estudantes?

Em buscas de respostas, procuramos neste estudo analisar os sentidos da avaliação para os alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais, especialmente a prova escrita.

Assim, estabelece-se como **objetivo geral deste trabalho, analisar as representações sociais atribuídas pelos estudantes do 6º ao 9º ano, de uma escola privada localizada em Jundiaí – SP, às provas escritas, discursivas e objetivas às quais são submetidos ao longo de sua escolaridade.**

Do objetivo geral, desdobram-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar o que os estudantes entendem por avaliação de sala de aula com enfoque no instrumento avaliativo: prova escrita;
- Compreender o que é ser avaliado na perspectiva desses estudantes;
- Identificar como é vivenciada pelos estudantes a avaliação durante o Ensino Fundamental - Anos Finais na instituição de ensino estudada.

Compreendendo a importância de que novo estudo deva considerar os achados de estudos anteriores visando identificar as tendências já traçadas e os desafios a serem

enfrentadas, procuramos consultar as teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o que nos possibilitou identificar 123 estudos sobre esta temática.

A análise dessas 123 teses ou dissertações identificadas, no entanto, exigiu uma filtragem para selecionar apenas os trabalhos voltados para educação e aqueles para o problema desta pesquisa. Descrevemos a seguir aqueles que mais diretamente contribuíram para o desenvolvimento do nosso estudo.

O estudo de Sobral (2017), *Sentidos de avaliação da aprendizagem revelados nas narrativas de crianças no ciclo de alfabetização*, buscou identificar, a partir da escuta de crianças da educação infantil, de salas multisseriadas, como se dava o processo de avaliação no percurso de aprendizagem durante o Ciclo de Alfabetização. A pesquisadora utilizou a abordagem qualitativa ancorada na perspectiva da Análise do Discurso, proposta por Orlandi (2013), que permitiu compreender os possíveis sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem por seis crianças, a partir de suas narrativas.

A pesquisadora apresenta indicativos que apontam para a predominância da perspectiva classificatória nas vivências com a avaliação e, notou a ausência de diálogo na relação professor e aluno em torno do processo avaliativo. Desse modo, identificou a avaliação como elemento disciplinador e que as crianças associam a avaliação ao instrumento prova.

Sobral (2017) concluiu que o processo avaliativo no ciclo de alfabetização precisa ser transformado, sugerindo que a avaliação deva ser usada como ferramenta formativa. Para isso, a pesquisadora afirma ser necessário: envolver as crianças no processo; tornar os critérios avaliativos mais transparentes; transformar a avaliação em um momento para a reflexão e desenvolvimento contínuo, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Em nossa estudo junto a BDTD, consultamos também outras pesquisas, com o intuito de identificar estudos mais próximos à temática deste trabalho. Nesta segunda busca incluímos aos escritores já utilizados na primeira busca termo “ponto de vista”, que nos permitiu identificar mais cinco produções: Pacher (2011), Camargo (1996), Bertagna (1997), Pinto (2019), Vos (2002), Twiaschor (2008).

Pacher (2011) apontou por meio de sua pesquisa, com foco no discurso dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que a avaliação da aprendizagem é uma prática escolar que gera preocupação no aluno. Utilizando a abordagem qualitativa o pesquisador empregou como instrumentos de coleta de dados o questionário e o desenho. Por meio do questionário, os sujeitos responderam como compreendiam o que era a avaliação da aprendizagem, compararam a avaliação na escola quando crianças e na EJA, e ainda responderam como se sentiam ao serem

avaliados nesses dois momentos. Nos desenhos, os sujeitos apresentaram como se veem ao realizar as avaliações de aprendizagem. Por fim o estudo do pesquisador permitiu entender como os sujeitos identificam o sentido da avaliação da aprendizagem na EJA.

Pacher (2011) reforça o fato de que os alunos da EJA carreguem histórias de fracassos e exclusões precisa ser considerado no planejamento das práticas avaliativas direcionadas a este público, e que devem, portanto, ser inclusivas, humanas e formativas. O autor sugere ainda que o processo de avaliação seja mais transparente, para que os estudantes compreendam o que está sendo avaliado, e que a avaliação considere o esforço dos educandos, oferecendo-lhes devolutivas construtivas para o sucesso escolar, uma vez que tais alunos ficaram, em sua maioria, afastados da escola.

Pacher (2011) pesquisou os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem pelos estudantes, primeiramente considerando-a como compensatória, uma forma de reparação do Estado para aqueles que não concluíram seus estudos. No que se refere à nota, alguns estudantes percebem a avaliação como um mecanismo para legitimar a aprendizagem e o conhecimento, assumindo um papel de medida e de julgamento, traçando uma relação tensa com o processo avaliativo. No entanto, outros alunos apontaram aspectos positivos da avaliação, principalmente quando ela é conduzida de forma mais empática, gerando a possibilidade de superação. Nesse contexto, a relação entre professores e alunos torna-se essencial para o êxito do processo avaliativo.

Camargo (1996) estudou o papel e o poder que a avaliação escolar exerce sobre o processo de conhecimento do aluno, a partir do ponto de vista do estudante. O estudo foi realizado entre os anos de 1991 e 1994, no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), no estado de São Paulo, onde a pesquisadora atuava como professora. Para analisar os 390 relatos coletados, a pesquisadora optou pela abordagem qualitativa, baseada na perspectiva sócio-histórica pautada na lógica dialética e tendo como enfoque o papel ativo do sujeito. Como ferramenta metodológica de pesquisa utilizou a análise foucaultiana do discurso por meio da reflexão do contexto da linguagem e conteúdo dos relatos.

A pesquisadora notou que os relatos traziam experiências tanto negativas como positivas, logo agrupando-as em dois eixos de organização e representação da avaliação escolar: a normalização da conduta do aluno e do seu processo de conhecimento e a qualificação do aluno enquanto sujeito cognoscente e que interage com os outros.

O primeiro eixo trata a avaliação como reguladora da conduta do aluno em seu processo de aprendizagem. A ideia de normalização implica que há um padrão de conhecimento que

todos os estudantes devem seguir. Neste sentido, a avaliação é posta como instrumento de poder pelos professores e pela instituição de ensino, sendo ela opressora e excludente.

O segundo eixo, mais positivo, coloca o estudante como um agente ativo no processo avaliativo, com capacidade de aprender, pensar e conhecer. Nesse contexto a avaliação é formativa, gerando possibilidades de interação entre colegas, professores e conteúdo.

Camargo (1996) destaca a importância da afetividade entre professor e aluno, para um processo avaliativo com impacto positivo e significativo; em contrapartida critica o modelo de avaliação tradicional que oferece testes e avaliações padronizadas, pois nelas não se é possível avaliar integralmente o estudante.

A autora defende mudanças profundas na condução do processo avaliativo, propondo mais autonomia aos estudantes, uma vez que reconhece a diversidade entre eles. A pesquisa de Camargo (1996) indica que a avaliação deve ser formativa, dialógica e inclusiva, tornando-se parte integrante no processo de aprendizagem, em vez de causadora de ansiedade e exclusão.

O trabalho de Wos (2002), curiosamente, não está mais disponível na plataforma. Foi realizada, então, uma busca no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina, como indicado na BDTD, que ao ser concluída, revelou a indisponibilidade de acesso à pesquisa para consulta.

Bertagna (1997) procura analisar a visão dos alunos de 1ª e 5ª série do primeiro grau (atual 2º e 6º ano do Ensino Fundamental) sobre o processo de avaliação da aprendizagem em uma escola na rede pública da cidade de Campinas, no estado de São Paulo. Utilizou a abordagem qualitativa, por meio da observação semanal de aulas e de duas entrevistas realizadas em momentos distintos do semestre com os alunos (ao final do primeiro e do segundo semestre). A pesquisadora evidenciou uma prática avaliativa classificatória e punitiva, que seleciona os estudantes através do desempenho escolar. Tal avaliação, para Bertagna (1997), é realizada formal e informalmente durante todo o processo de ensino-aprendizagem, e está imersa em uma prática pedagógica articulada ao modo de organização socioeconômico da sociedade capitalista.

Nesse contexto, identificou a existência de conflitos de interesses e expectativas, logo, no confronto de forças: os alunos acabam se adaptando ao sistema ou são eliminados da escola.

Bertagna (1997) conclui que, sob a ótica dos alunos da 4ª e 5ª séries¹, a avaliação é um processo que gera medo e ansiedade. Pensar em mudanças na prática avaliativa nos leva a

¹ A Educação Básica brasileira atualmente é composta por ciclos direcionados especificamente para alunos de cada faixa etária. Assim é constituído em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino fundamental é subdividido em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), mas anteriormente subdividia-se em

repensar a prática pedagógica, considerando, especificamente, as relações entre professor e aluno, na tentativa de redirecionar o processo de ensino-aprendizagem, pois a avaliação deve focar no desenvolvimento do aluno e não apenas no seu desempenho final.

Na pesquisa intitulada *Entre práticas e narrativas: a avaliação no cotidiano da educação infantil*, Pinto (2019) procurou compreender a avaliação no cotidiano da educação infantil, investigando as práticas e narrativas envolvidas no contexto de uma instituição educacional pública do Distrito Federal. Para tanto, utilizou como metodologia a abordagem qualitativa, orientando-se pela perspectiva da microssociologia de Erving Goffman. Na coleta de dados utilizou diferentes fontes e instrumentos, tais quais: observações, registros em vídeo (filmagem), entrevistas episódicas com três professoras, conversas informais e análise da documentação pedagógica.

A pesquisadora percebeu que a avaliação na educação infantil ocorre de maneira fundamentalmente informal e demarcada pelas representações ideais de criança e de família. Esses conceitos são verbalizados e expressos de diferentes maneiras em crianças que, desde muito cedo, procuram agir de forma a enfatizar qualidades e comportamentos positivos, bem como esconder o que pode ser considerado um comportamento inapropriado. Pinto (2019) ainda constatou que as crianças são expostas a estigmas, ao fracasso e a dimensões morais que se revelam na prática e nas narrativas das professoras.

Em contraste a isso, Pinto (2019) identificou que os profissionais da educação infantil, ao tentar implementar práticas avaliativas mais adequadas, enfrentam diversos desafios como dificuldade de encontrar equilíbrio entre a observação cuidadosa e a demanda burocrática dos relatórios institucionais, a pressão por padronização e formalização do processo avaliativo, e a ausência de formação continuada.

Nesse sentido, a pesquisadora sugere a avaliação como processo contínuo, dialógico, com respeito à singularidade de cada criança, e recomenda que haja maior formação e capacitação dos professores para que seja possível a implementação de práticas avaliativas coerentes com os princípios da Educação Infantil.

Nesse levantamento, finalmente, foi elencada a pesquisa de Twiaschor (2008), que apresentava como objetivo investigar a correlação entre o significado e os sentidos atribuídos à escola por alunos da 4ª série do Ensino Fundamental I e seus desempenhos

escolares. Sua pesquisa aponta um alinhamento entre educação e sistema neoliberal, a partir de análise sob a ótica da desigualdade social.

Na coleta de dados, a autora utilizou as seguintes técnicas e instrumentos de pesquisa: a) questionários respondidos pelos pais dos alunos, com a intenção de caracterizar a população a partir de aspectos econômico e cultural; b) questionários e roteiros de entrevistas com os estudantes, buscando identificar o significado e os sentidos que cada estudante conferia à escola; c) observações em salas de aula e análise do material escolar dos alunos, como cadernos e lições, a fim de relacionar dados colhidos e os diferentes depoimentos das entrevistas; d) entrevistas com os professores, para compreender como avaliavam o desempenho escolar dos alunos, quais critérios levavam em consideração e como concluíam o que seria classificado como bom e mau desempenho.

Twiaschor (2008) afirma que, majoritariamente, para todos os sujeitos da pesquisa, a escola significa o futuro, a esperança de uma vida melhor e ascensão social. A autora ainda observou dois eixos de sentidos nos dados coletados: o da escola que ensina a ler e a escrever, que ensina respeito e convivência e que disciplina; e o da escola que tira das ruas. Twiaschor (2008) notou correlação entre esses dois eixos e o desempenho escolar alcançado pelas crianças, assim como nas experiências por elas vividas na escola.

Observou a autora que as professoras que participaram do estudo tinham diferentes e múltiplos meios de instrumentos de avaliação: algumas dessas avaliações eram pautadas nas condutas e nas características pessoais dos estudantes.

Neste sentido, a autora recomenda que diante dos desafios observados, é relevante a reformulação da avaliação escolar, tornando-a processual, formativa e humanizada. Twiaschor (2008) acredita que a escola deve-se assumir como espaço de acolhimento e apoio socioemocional, permitindo maior vínculo entre escola e família, a fim de promover ações que reduzam as desigualdades educacionais. Em relação aos professores, a autora propõe formação continuada, incluindo espaços para discussões sobre os impactos sociais da avaliação, a importância de critérios justos e inclusivos e, por fim, estratégias sensíveis e equitativas às diversas realidades dos educandos.

Finalmente, no contexto de avaliação, mais uma busca foi executada, a partir do conjunto de descritores: “aluno”; Fundamental II” - e “avaliação formativa”. Este filtro resultou quarenta e duas entradas, com a indicação do estudo de Ruy (2006), pois em seu resumo foi viável notar o interesse pela formação integral, característica intrínseca desta pesquisa. A pesquisadora procurou compreender como se desenvolvia a avaliação formativa em um

currículo voltado à formação integral dos alunos que cursavam o Ensino Fundamental II, 5ª a 8ª série (atual 6º e 9º ano do Ensino Fundamental).

A pesquisadora utilizou a abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso etnográfico, para refletir sobre como ocorre o processo avaliativo e analisar e interpretar quais sentidos os sujeitos envolvidos dão a ele. Ruy (2006) ainda utilizou estratégias e instrumentos diversificados como observação, questionário e entrevista semiestruturada. Não obstante, aprofundou-se nos estudos do referencial teórico e documental. Posteriormente, agrupou as informações obtidas por unidades de significação, em decorrência da frequência com que se manifestaram no discurso e nas práticas. A partir da análise revelou que: os professores implementam práticas de avaliação formativa porque estão comprometidos em fazer os alunos progredirem no domínio da aprendizagem contínua; utilizam diversas estratégias metodológicas e didáticas para garantir que os erros e dificuldades identificados nas atividades de avaliação sejam investigados para posterior regulação do processo de ensino-aprendizagem em outros contextos cotidianos.

Durante o estudo, a autora percebeu que muitos professores não conheciam de maneira aprofundada a abordagem da avaliação formativa, o que limitava a sua aplicação de forma eficaz. Como solução, sugeriu a implementação de programas de formação continuada para os docentes, visando o desenvolvimento de estratégias para práticas avaliativas mais efetivas.

Outro desafio observado está relacionado ao tempo disponível para que os professores possam oferecer devolutivas individualizadas e personalizadas, essenciais para uma avaliação formativa de qualidade. Para tanto é relevante repensar o número de alunos por turma e do tempo de planejamento disponível para que os docentes possam organizar adequadamente estas demandas.

Por fim, a pesquisadora destacou a necessidade de um esforço conjunto, entre professores, gestores e políticas públicas. Este esforço é essencial para a criação de ambientes educacionais que favoreçam a avaliação formativa como meio de desenvolvimento integral do estudante.

Vieira (2006) desenvolveu sua pesquisa em cursos de licenciatura, em uma universidade em Uberaba – MG. A autora investigou a representação social sobre a avaliação da aprendizagem com enfoque específico no uso do portfólio, com o intuito de compreender como este instrumento avaliativo é percebido pelos alunos e quais implicações essa percepção tem para os processos de aprendizagem.

A autora identificou três grupos de representações:

- as que apresentam aprovação à avaliação realizada por Portfólio – composto pela maioria dos estudantes, que consideram o instrumento mais justo;
- as que desaprovam a avaliação realizada por Portfólio – composto por uma minoria, pois não acreditam nessa forma de avaliação; e
- as que aprovam o Portfólio com ressalvas – composto por um grupo maior que o segundo, porém menor que o primeiro, que acredita na utilização do instrumento, porém observam algumas restrições em seu uso.

Vieira (2006) conclui que, apesar dos sujeitos não terem identificação com essa forma de avaliação, observou-se uma compreensão de suas intenções e aceitação de seus propósitos. Os resultados consideraram a necessidade de aprofundar argumentos para favorecer os processos de ancoragem e facilitar a aceitação e utilização do Portfólio como prática avaliativa.

Além dos estudos mencionados foram abordados um trabalho de conclusão de curso e mais dois artigos acadêmicos que contribuíram para uma compreensão mais abrangente das pesquisas correlatas deste trabalho: Andrade (2018), Chuieire (2008) e Viana e Sousa (2012).

Andrade (2018), em sua monografia, investigou como os estudantes de três turmas de 6º anos e duas turmas de 9º anos do ensino fundamental II, em uma escola pública da rede estadual de Foz de Iguaçu – PR, percebiam e construíam representações sociais sobre a avaliação realizada na disciplina de Geografia. O pesquisador adotou a abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos para a coleta de dados produções de desenhos e respostas dos alunos, a partir do questionamento apresentado pelo professor, de como os estudantes se sentiam perante as avaliações de Geografia.

A pesquisa revelou que as representações dos alunos sobre a avaliação em Geografia, em sua maioria, estão associadas a sentimentos de ansiedade, medo de retenção e pressão pela expectativa de boas notas. O autor identificou que os estudantes não correlacionam a avaliação ao processo de ensino – aprendizagem, sendo vista apenas como um recurso de mensuração e classificação dos resultados.

Andrade (2018) concluiu que, em termos legais, a avaliação deve ter papel formativo e que os docentes possuem concepções inovadoras acerca das práticas avaliativas. Apesar disso, há dificuldades para romper a cultura da avaliação como ferramenta de controle e opressão.

O pesquisador propõe uma avaliação mediadora que valorize o percurso e o esforço do estudante, e, por fim, defende a necessidade de os professores repensarem e refletirem acerca de suas práticas, não responsabilizando exclusivamente os alunos pelo fracasso escolar.

No artigo intitulado *Concepções sobre a Avaliação Escolar*, Chuieire (2008) procurou compreender e discutir as diferentes perspectivas e consequências em torno da avaliação

escolar. Inicialmente a autora explora diferentes formas de avaliar, considerando visões tradicionais e novas abordagens, apontando como cada uma delas influencia a prática pedagógica dos professores. A pesquisadora identifica como certas práticas podem limitar ou colaborar para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, e elenca quatro categorias principais que colaboram para a compreensão das diferentes concepções avaliativas:

- Examinar para avaliar: concepção vinculada aos primórdios da avaliação – o ato de avaliar como sinônimo de examinar os alunos, cujo foco é identificar o que os alunos sabem ou não;
- Medir para avaliar: concepção que reflete a fase do positivismo – neste momento, a avaliação é entendida como meio de quantificar o aprendizado. A mensuração é utilizada para obtenção de resultados numéricos, visando precisão e objetividade, e transformando a aprendizagem em estatísticas que podem ser analisadas e comparadas;
- Avaliar para classificar ou regular: nessa concepção, a avaliação assume função de classificação, centrada na divisão dos estudantes em grupos de melhor ou pior desempenho, visando a promoção ou retenção do aluno. A regulação se refere ao controle que a avaliação exerce sobre o comportamento dos educandos, alinhando-os às normas e expectativas escolares; e
- Avaliar para qualificar: concepção que aborda uma visão formativa e qualitativa da avaliação, e implica no processo contínuo de feedback, na reflexão sobre o aprendizado e o ambiente colaborativo e emancipatório, contribuindo, portanto, para formação holística do estudante.

Chuieire (2008) conclui que a evolução da prática avaliativa está relacionada às mudanças que ocorrem conforme os contextos históricos e sociais. Cada uma das categorias ilustra transformações em resposta às demandas educacionais e às concepções pedagógicas. A autora considera a necessidade de mudanças nas práticas avaliativas para que, de fato, elas possam colaborar com um ensino que valorize o desenvolvimento integral dos estudantes. Para tanto, sugere uma atuação pedagógica atenta aos conflitos e contradições sociais aliadas à implementação de políticas educativas.

Viana e Gomes de Souza (2012) analisaram, na pesquisa estudada, como os alunos da EJA da Rede Municipal de Sobral – CE, compreendem o processo de avaliação de aprendizagem nesta modalidade de ensino, considerando suas trajetórias e experiências educacionais anteriores. O estudo visa entender que significados os estudantes atribuem à avaliação, e tem como propósito identificar as expectativas dos alunos sobre o processo avaliativo.

A pesquisa é de caráter qualitativo descritivo do tipo de estudo de caso. Para coleta de dados foram selecionados alunos e alunas de diferentes faixas etárias, garantindo, assim, perspectivas diversificadas. Utilizou-se questionário com questões abertas e fechadas, com possibilidade de justificativa a cada questão proposta, que levantavam indagações sobre a experiência anterior dos alunos com relação à avaliação escolar, a forma como se sentiam avaliados no contexto em que estavam inseridos, e as suas perspectivas em relação ao processo avaliativo no desenvolvimento do aprendizado.

As autoras concluem que os alunos da EJA consideram o ato de avaliar importante, contudo, não conhecem o direcionamento pedagógico de tal ato. Diversos alunos consideram avaliação sinônimo de notas e compreendem-na desassociada do processo de ensino – aprendizagem. Os estudantes entrevistados também expressaram sentimentos de medo e insegurança, principalmente devido às experiências negativas vivenciadas em suas trajetórias escolares. Por outro lado, alguns respondentes pensam a avaliação como meio de corrigir os erros e melhorar o aprendizado.

Viana e Gomes de Souza (2012) sugerem que a avaliação, no segmento da EJA, considere as especificidades e experiências dos educandos. Destacam ainda a necessidade da avaliação formativa para um processo de aprendizagem mais significativo como ato pedagógico. Para tal propósito, as autoras finalizam o texto mencionando a necessidade de formação continuada para os professores e a ampliação de estudos na temática de avaliação dirigida à EJA.

A seguir apresentamos um quadro geral que sintetiza os trabalhos analisados – Figura 1.

Figura 1 – Pesquisas Correlatas – Trabalhos analisados – Avaliação

| Ano | Autor | Título | Instituição | Trabalho acadêmico | Resumo | Caracterização da avaliação |
|------|------------------|--|---|--------------------|---|--|
| 1996 | A. L. C. Camargo | O Discurso sobre Avaliação Escolar do ponto de vista do aluno | Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | Tese | Analisa o discurso sobre a avaliação escolar sob a perspectiva dos alunos. | Avaliação punitiva, utilizada como meio de controle. |
| 1997 | R. H. Bertagna | Avaliação da aprendizagem: a visão dos alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau | Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | Dissertação | Explora as percepções dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem nas séries iniciais. | Classificatória e competitiva, com enfoque nas provas. |

| | | | | | | |
|------|--------------------|---|---|--------------------------------|---|--|
| 2002 | E. R. Wos | Indisponível | Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | Dissertação | Indisponível | Indisponível |
| 2006 | R. C. Ruy | Avaliação formativa no ensino fundamental II: possibilidades enunciadas na atuação docente | Universidade Estadual de Londrina (UEL) | Dissertação | Investiga a aplicação e os efeitos da avaliação formativa no Ensino Fundamental II. | Avaliação formativa como alternativa à avaliação classificatória. |
| 2006 | V. M. O. Vieira | Representações sociais e avaliação educacional: o que revela o Portifólio | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) | Tese | Analisa as representações sociais sobre avaliação educacional a partir da utilização de portfólios. | Avaliação formativa com enfoque no uso do portfólio. |
| 2008 | M. G. G. Twiaschor | O significado e os sentidos que alunos do ensino fundamental atribuem à escola | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) | Dissertação | Estudo sobre os sentidos atribuídos pelos alunos à escola e à avaliação no Ensino Fundamental. | Avaliação de desempenho com impactos em condutas. |
| 2011 | J. C. Pacher | Efeitos de sentidos de avaliação da aprendizagem para alunos da Educação de Jovens e Adultos | Universidade Regional de Blumenau (FURB) | Dissertação | Examina os efeitos e percepções sobre a avaliação entre estudantes da EJA. | Instrumento de medidas e controle, associada à pressão e ansiedade. |
| 2017 | V. H. Sobral | Sentidos de avaliação da aprendizagem revelados nas narrativas de crianças no ciclo de alfabetização | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) | Dissertação | Analisa como crianças do ciclo de alfabetização compreendem a avaliação da aprendizagem. | Disciplinadora, mecanismo de controle, geralmente associada à prova. |
| 2018 | A. A. Andrade | Geografia escolar e as representações sociais dos estudantes do ensino fundamental II sobre avaliação | Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) | Trabalho de Conclusão de Curso | Estudo sobre como alunos do Ensino Fundamental II percebem a avaliação em geografia escolar. | Classificatória e punitiva, associada ao desempenho acadêmico. |

| | | | | | | |
|------|-----------------------------------|--|---|--------|---|--|
| 2019 | V. F. F. Pinto | Entre práticas e narrativas: a avaliação no cotidiano da educação infantil | Universidade de Brasília (UnB) | Tese | Explora as práticas avaliativas e suas narrativas no contexto da educação infantil. | Formativa e dialógica. |
| 2008 | M. S. F. Chuieire | Concepções sobre a Avaliação Escolar | Estudos Em Avaliação Educacional, v.19, n. 39 | Artigo | Analisa diferentes concepções sobre avaliação escolar, com foco na prática docente. | Processo normativo, associada à padronização e controle. |
| 2012 | G. A. Viana; A. C. Gomes de Sousa | A concepção da avaliação da aprendizagem na perspectiva do aluno da educação de jovens e adultos | Conexões – Ciência e Tecnologia, v. 6, n. 3 | Artigo | Estudo sobre as concepções de avaliação a partir da perspectiva dos alunos da EJA. | Punitiva e julgadora, gera insegurança e pressão. |

Fonte: Autor

As produções acadêmicas evidenciaram que o discurso na perspectiva do estudante ainda é pouco abordado, o que torna este estudo relevante para discutir a avaliação na compreensão do aluno. Colaborações como as de Sobral (2017), Camargo (1996), Bertagna (1997), Twiaschor (2008) e Andrade (2018) contribuem para a análise de como os estudantes compreendem a avaliação e seus sentidos, fornecendo subsídios metodológicos e comparativos para análise do discurso dos sujeitos deste trabalho.

A partir dos textos analisados, foi possível inferir que Camargo (1996) colaborou fortemente para a constituição da temática, já que, de certo modo, parece ser a precursora em tal objeto de estudo, uma vez que a tese da pesquisadora está referenciada em boa parte dos trabalhos elencados.

Os estudos realizados sobre Avaliação permitiam compreendê-la como uma categoria pedagógica polissêmica, ou seja, envolta em diferentes significados e contradições. Os trabalhos exploram diferentes níveis de ensino, percepções variadas dos estudantes, e aspectos qualitativos da prática docente no que tece a avaliação.

Ao considerar os doze textos analisados e descritos na Figura 1, apenas três destacaram que as instituições faziam o uso da avaliação de aprendizagem formativa como ferramenta de construção no processo de ensino-aprendizagem. A análise dos outros nove trabalhos evidencia os diversos desafios no que se refere à discussão sobre avaliação, uma vez que ela é compreendida por pesquisadores e estudantes como prática pedagógica de exclusão, meio de punição, elemento disciplinador e normalização de conduta do aluno ideal.

Expostos os desafios, é relevante destacar a importância de estratégias para o uso da avaliação como meio de construção da aprendizagem, da socialização entre alunos e professores, e da implementação de práticas formativas e variedades didáticas.

Este trabalho partiu das considerações e conclusões observadas nas pesquisas já analisadas. Entendeu-se que as tendências e desafios apresentados pelos autores permitiriam aprofundar o estudo.

Relata-se, aqui, no primeiro capítulo, a evolução histórica da avaliação, destacando as “Gerações da Avaliação Educacional”, as dimensões da avaliação educacional, a partir das contribuições de Sousa (2000). Procura-se classificar e caracterizar as cinco dimensões da avaliação educacional com ênfase na avaliação de sala de aula e em suas modalidades e instrumentos avaliativos.

No segundo capítulo é apresentado o percurso metodológico adotado no estudo, com a explicitação da abordagem da pesquisa, do contexto investigado, dos participantes e dos procedimentos escolhidos para a coleta e análise dos dados. Ainda neste capítulo são indicadas, dentre as diretrizes teórico-metodológicas, as contribuições da Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1978), para a construção da visão do estudante diante da avaliação. Assim, foi possível articular as representações dos estudantes do ensino fundamental dos anos finais sobre avaliações a que são submetidos, especificamente sobre a prova escrita.

No terceiro capítulo analisamos os dados coletados que nos permitiram identificar as representações sociais destes alunos frente a prova escrita, e compreender as necessidades de modificações e aprimoramento do processo de tomada de decisão, com vista a aperfeiçoar a formação docente.

Por fim, nas considerações finais, apresenta-se propostas de práticas pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento da avaliação e prova escrita em sala de aula.

1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

1.1 Evolução histórica: as gerações da avaliação educacional

Para entender a evolução da avaliação enquanto método de verificação de aprendizagem, é relevante compreender que ela está inserida em um contexto histórico, logo, está pautada no contexto social, político e econômico vigente.

Desse modo, o avaliador, descrito nesta pesquisa como professor, também é um produtor e agente histórico, social, e cultural que está imbuído de relações ideológicas, que, a partir dessas concepções, constrói instrumentos, procedimentos, critérios de correção e exposição dos resultados.

Com intuito de compreender a evolução do conceito de avaliação de aprendizagem, compreendeu-se que seria significativo discorrer sobre seu processo histórico. Nesta pesquisa, utiliza-se, inicialmente, as pesquisas de Guba e Lincoln que, em 1989, publicaram o livro *Avaliação de Quarta Geração*. Nesta obra os autores consideram quatro fases da avaliação de aprendizagem: **mensuração, descrição, juízo de valor e negociação**. Em cada fase, os autores analisam contexto, características e principais especificidades, mudanças e permanências da avaliação.

Interessados em entender e aplicar uma visão mais ampla sobre o contexto da avaliação de aprendizagem no contexto dos anos 2000, Bouchard e Fontan (2008), apresentam a quinta geração da avaliação de aprendizagem denominada **avaliação social**.

A primeira geração da avaliação educacional, para Guba e Lincoln (2011), está associada à medição, e compreende o período aproximado entre 1890 e 1930, influência do Positivismo que estabeleceu que avaliar era sinônimo de medir a inteligência e o desempenho dos indivíduos para classificá-los em níveis.

Os exames escolares foram utilizados durante centenas de anos para avaliar se os alunos haviam conseguido "dominar" o conteúdo de diversos cursos ou assuntos nos quais haviam sido iniciados. Conteúdos apropriados eram definidos com base em sua autoridade, fossem eles sobre Aristóteles, a Bíblia ou mais recentemente, as descobertas da ciência. O principal objetivo da escola era ensinar às crianças o que se reconhecia como certo; para demonstrar que tinham domínio, as crianças tinham de regurgitar esses "fatos" em exames, que eram em essência testes de memória. Os primeiros exames escolares eram administrados sobretudo oralmente, um aluno por vez, e exigiam, se fossem por escrito, respostas "dissertativas" (Guba; Lincoln, 2011, p. 28).

Esse sentido estava relacionado à quantificação e realizada sob a perspectiva científica do componente de confiabilidade dos estudos sociais e humanos. Desse modo, percebe-se que

o avaliador – professor exercia um papel técnico e deveria conhecer e construir seus instrumentos com objetividade e neutralidade, com relação à medida da aprendizagem do educando.

Figura 2 – Primeira Geração da Avaliação Educacional

| PERÍODO | GERAÇÃO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL | | CARACTERÍSTICAS DA GERAÇÃO | PRÁTICA EDUCATIVA |
|-------------------------|----------------------------------|------------|---|--|
| A partir de 1800 a 1930 | 1ª Geração | Mensuração | Mensuração do desempenho; Geração da medida; Papel técnico do avaliador; Aplicação de instrumentos de medida; Ênfase na avaliação quantitativa do conhecimento. | Aplicação de testes padronizados para medir o QI dos alunos; Classificação dos alunos conforme os diferentes níveis mentais e suas aptidões; Ênfase na memorização; Educador detentor e transmissor do conhecimento; Destaque para a mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento. |

Fonte: Autora; adaptado de Silva e Gomes (2018); Souza e Castro (2015); Lima Filho e Trompieri Filho (2012).

Entre 1930 e 1960, ainda sob forte viés positivista, a segunda geração da avaliação relacionou-se aos objetivos educacionais. Assim, embora ainda se buscasse a mensuração dos comportamentos dos estudantes, procurava-se também qualificar a aprendizagem.

Nesse período, dois grandes expoentes emergiram sobre os estudos acerca da avaliação, Ralph Tyler e Benjamin Bloom.

Os autores procuravam analisar o desempenho do estudante conforme o que havia sido planejado (currículo) e o que havia sido ensinado pelo professor (objetivos educacionais).

A tarefa de determinar os objetivos deve recair em grande parte sobre o professor. [...] Cremos que no início do ano letivo o professor deve deixar bem claro para si e para os alunos quais as mudanças que espera que neles ocorram como resultado do curso. Com estes objetivos em mente, ele poderá proceder a uma escolha consciente dos materiais, procedimentos e estratégias de ensino. Tendo estas metas em mente, ele poderá utilizar adequadamente as técnicas de avaliação e encontrar formas de trabalhar com os alunos individualmente ou em grupo, a fim de cumprir as metas colocadas. E, à medida que trabalha com determinados grupos de alunos, irá modificando suas metas e deverá adaptar o plano à realidade de cada classe (Bloom; Hastings; Madaus, 1983, p.10).

Desse modo, a avaliação, além de mensurar, passou a valorar o nível desejado de desempenho dos estudantes e, assim, possibilitar ao professor definir procedimentos que

determinaram até que ponto os objetivos foram alcançados, a partir da medida da aprendizagem conquistada. Portanto, a avaliação passou a ter função fundamental na decisão de promoção ou retenção do estudante para a próxima etapa, no planejamento sobre a melhoria das condições de aprendizagem e na inserção dos primeiros modelos de estudo de casos.²

O papel do avaliador – professor não deixa de ser tecnicista, mas deve cumprir também a função de descritor. Desse modo, a segunda geração da avaliação educacional, denominada **descrição**, é considerada como “uma abordagem caracterizada pela descrição de padrões de pontos fortes e fracos com respeito a determinados objetivos estabelecidos” (Guba; Lincon, 2011, p.35).

Figura 3 – Segunda Geração da Avaliação Educacional

| PERÍODO | GERAÇÃO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL | | CARACTERÍSTICAS DA GERAÇÃO | PRÁTICA EDUCATIVA |
|-------------|----------------------------------|-----------|---|---|
| 1930 a 1960 | 2ª Geração | Descrição | Descrição detalhada sobre os objetos alcançados em relação aos planejados; Surgimento da avaliação qualitativa do conhecimento. | Aplicação de instrumentos para examinar o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado e ensinado pelo professor; Objetiva melhoria do currículo escolar; Ênfase no resultado (produto). |

Fonte: Autora; adaptado de Silva e Gomes (2018); Souza e Castro (2015); Lima Filho e Trompieri Filho (2012).

No cenário histórico da Guerra Fria, a rivalidade entre Estados Unidos e União Soviética foi marcada por uma profunda competição ideológica, militar e tecnológica, que se manifestou em diversas esferas, dentre elas a educação. Em 1957, o lançamento do primeiro satélite espacial à Lua, pela então União Soviética, gerou nos Estados Unidos apreensão em relação à capacidade estadunidense em se manter competitiva, portanto, modificações foram feitas em todo o sistema de ensino estadunidense. Tais modificações deveriam acrescentar qualidade ao sistema educacional e neste contexto, a avaliação educacional também recebeu uma atenção especial de pesquisadores da área como L. J. Cronback, 1982; D.L. Stufflebeam, 1966; R. Stake, 1970, M. Scriven 1967, dentre outros que serão analisados na sequência.

² **Eight-Year Study (1942):** Projeto idealizado, planejado e desenvolvido por Tyler, a fim de avaliar novos métodos educacionais estadunidenses. **Taxonomia dos Objetivos Educacionais:** Bloom e colaboradores definiram uma taxonomia lexical, dividiram o domínio cognitivo em seis categorias (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação). Nessas categorias definiu-se habilidades nas etapas do aprendizado. Logo, para alcançar um próximo estágio seria necessário passar pelo anterior. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eped/a/TQNHjyXYxHrnyQ5GyG3cjs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2023.

Nesse contexto, a avaliação educacional foi revista, visando garantir um processo avaliativo que possibilitasse uma tomada decisão (2ª geração) elevando as condições e nível de aprendizagem dos estudantes. A necessidade de superar os avanços de outros países fez com que o governo estadunidense repensasse a educação e, conseqüentemente, a avaliação educacional, levando-o à adoção de abordagens avaliativas que incorporassem estratégias para aprimoramento do ensino, o que resultou na avaliação da terceira geração, que se baseou em julgamentos sobre a eficácia dos programas educacionais e sua capacidade de promover um sistema educacional mais eficiente

O contexto social e cultural no mundo ocidental, em especial Europa e Estados Unidos, nas décadas de 1960 e 1970, período influenciado por movimentos civis, estudantis e pela contracultura, foi marcado pelo enfoque da Fenomenologia ³ de Husserl, que teve grande influência na elaboração de currículos escolares construídos com participação dos atores sociais, como estudantes e professores.

Nos últimos anos da década de 1960, destacou-se Michael Scriven que elaborou uma série de conceitos fundamentais para a teoria da avaliação educacional. A relevância dos conceitos do pesquisador pode ser identificada na distinção proposta entre os papéis formativo e somativo na avaliação, conceitos que exerceram uma influência singular nas pesquisas posteriores sobre o tema.

A terceira geração questionou os testes padronizados aplicados até então, e passou a se preocupar com o **julgamento**. Nessa perspectiva, a avaliação enfatiza não apenas o resultado, mas o processo; o avaliador – professor assume o papel de juiz (especialista).

Diante do contexto retratado, a partir de 1967, novos modelos de avaliação surgiram:

- **Modelos baseado em decisões:** *Context, Input, Process e Produc (CIPP)* ⁴, de Stufflebeam; Confiabilidade, de Cronbach;
- **Modelos orientados a resultados:** *Goal-Free, Model*, de Scriven;

³ A fenomenologia surgiu no início do século XX, na Alemanha, por Edmundo Husserl, influenciado pelas ideias de Platão, Descartes e Brentano. Pretende conhecer o conhecimento científico de uma determinada ciência ou ciência empírica tendo como ponto de partida os dados diretos da consciência, de cuja raiz ela se nutre. É por isso que seu estilo é voltado para o questionamento, radicalismo e a imperfeição essencial que existe no fenômeno. Esse método filosófico revela o cotidiano do mundo do ser onde a experiência se passa; revela-se na descrição de suas vivências. A fenomenologia é uma orientação do pensamento europeu que expõe o conceito do positivismo a uma crítica fundamental da própria existência. O termo fenomenologia significa o estudo e as tentativas de explorar fenômenos que aparecem na consciência. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672008000200018>. Acesso em: 12 ago. 2023.

⁴ Modelo conhecido pelas dimensões CIPP – contexto, insumo, processo e produto. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39892>. Acesso em: 12 ago. 2024.

- **Modelos de neomensuração de experimentação social:** Avaliação da Intervenção social, de Boruch e Riecken; Reformas de Experimentos, de Campbell; Modelo de avaliação, de Rivlin e Timpane; Avaliação: Abordagem sistemática, de Rossi e Williams; e
- **Modelos Críticos:** Apreciação e Crítica Educacional, de Eisner.

Portanto, a terceira geração da avaliação “caracteriza-se pelos esforços para alcançar a emissão de sentenças, o papel do avaliador é o de um juiz, que também mantém a função técnica e descritiva. Para julgar exigiam-se padrões objetivos, livres de valores” (Muñoz Cuenca, 2007, p. 169).

Guba e Lincoln (2011, p. 38), afirmam que “o juízo de valor tornou-se uma marca dos avaliadores da terceira geração”.

Figura 4 – Terceira Geração da Avaliação Educacional

| PERÍODO | GERAÇÃO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL | | CARACTERÍSTICAS DA GERAÇÃO | PRÁTICA EDUCATIVA |
|-------------|----------------------------------|----------------|--|--|
| 1960 a 1970 | 3ª Geração | Juízo de valor | Julgamento de valor como elemento essencial; Negação da completa geração anterior; Ênfase na avaliação qualitativa do conhecimento | Avaliador passa a ter papel de juiz; Reconhecimento do juízo subjetivo por parte do avaliador; Destaque na tomada de decisão visando a melhoria do desempenho escolar. |

Fonte: Autora; adaptado de Silva e Gomes (2018); Souza e Castro (2015); Lima Filho e Trompieri Filho (2012).

Ante o exposto, observa-se que as três primeiras gerações são complementares entre si, afinal, a terceira geração preservou o essencial das duas anteriores, como demonstrado na Figura 5, na qual é evidenciada a interconexão entre as três abordagens.

Figura 5 – Estrutura das três gerações da avaliação



Fonte: Autora

No final da década de 1980, diante do contexto histórico, político e social, da potencialização das tecnologias de informação e comunicação, da abertura política dos países da América Latina e da forte presença do construtivismo no âmbito escolar, notam-se mudanças nos conceitos e práticas na educação, especialmente no Brasil.

A avaliação de Quarta Geração, proposta por Guba e Lincoln (2011), ascende a partir do levantamento das fragilidades expostas nas gerações anteriores.

A quarta geração da avaliação caracteriza-se pela investigação da qualidade do ensino e da aprendizagem, que envolve a visão crítica do processo avaliativo, tendo a negociação, entre todos os envolvidos no processo avaliativo, como fundamental para a integração das dimensões técnicas, políticas, socioculturais e contextuais. Essa geração valoriza o diálogo e a participação dos sujeitos na construção do processo de ensino – aprendizagem, com ênfase nas avaliações quantitativas e qualitativas do conhecimento adquirido.

O avaliador não é mais o juiz, mas o mediador no processo de construção da avaliação, afinal, pautada na negociação, o professor e os alunos são corresponsáveis pelos métodos e estratégias para as decisões a serem tomadas sobre a avaliação a ser utilizada.

Guba e Lincoln (2011) baseiam a quarta geração de avaliação em dois elementos fundamentais, a avaliação responsiva e metodologia construtivista.

Avaliação Responsiva: Nomeado em homenagem a Robert Stake, ilustra a ideia de que o público, por assumir riscos com uma avaliação, tem o direito de ter suas demandas e interesses participando da discussão. Foi criado como uma antítese a uma avaliação *default*, que considera apenas o avaliador e o cliente, sem consultar terceiros. **Metodologia Construtivista:** que conduz o processo de pesquisa dentro dos

pressupostos ontológicos e epistemológicos do paradigma construtivista. Historicamente, as diferentes abordagens avaliativas partem da premissa de uma intensa colaboração entre o avaliador e o cliente, mas tendem a ignorar os demais atores presentes na situação e, principalmente, seus valores e construções (Muñoz Cuenca, 2007 p. 171).

A quarta geração assume uma concepção/modelo de avaliação que considera os fatores sociais e culturais, e que podem levar a construções compartilhadas, tidas como avaliação de corrente formativa.

Diversos são os expoentes nesse período, como Philipp Perrenoud, Neus Sanmatí, Regina C. Haydt, Maria Teresa Esteban e Charles Hadji. No Brasil, podem-se destacar Cipriano Luckesi, Jussara Hoffman, Heraldo Vianna, Ana Maria Saul, Luiz Carlos de Freitas, Maria Elisabeth P. Kraemer, José Libâneo; Ilza M. Sant’Anna, Pedro Demo, Bengna M. Villas Boas e Lea Depresbiteris.

Para Lima Filho e Trompieri Filho (2012, p. 13), a avaliação educativa “passa a ser um ato de comunicação que se inscreve em um contrato social, mediante regras acordadas coletivamente em uma dinâmica de negociação”.

Para os autores, a avaliação é um processo estratégico integrado e contínuo e, ainda, a ela deve ser participativa, política e de interesse coletivo.

Figura 6 – Quarta Geração da Avaliação Educacional

| PERÍODO | GERAÇÃO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL | | CARACTERÍSTICAS DA GERAÇÃO | PRÁTICA EDUCATIVA |
|-------------|----------------------------------|------------|--|--|
| 1970 a 1990 | 4ª Geração | Negociação | Diálogo coletivo é a essência da negociação; Negociação entre avaliadores e avaliados; Ênfase na avaliação quantitativa e qualitativa do conhecimento. | Professor passa a ser um mediador e não um “juiz” no processo de construção e avaliação do conhecimento; Critérios de correção são pactuados coletivamente; Coparticipação no planejamento das ações avaliativas e dos temas geradores; Busca o melhoramento da aprendizagem; Avaliação da aprendizagem é configurada como um processo interativo de negociação, fundamentado no paradigma construtivista. |

Fonte: Autora; adaptado de Silva e Gomes (2018); Souza e Castro (2015); Lima Filho e Trompieri Filho (2012).

No contexto dos anos 1990 e 2000, emerge uma nova realidade econômica, a Economia Social, que não se remete apenas ao lucro, mas compartilha seus objetivos com o setor público,

executando práticas produtivas que englobam o Associativismo, o Cooperativismo e o Mutualismo. Consequentemente, a economia social substitui papeis e ações do Estado.

Nesse cenário, Bouchard e Fontan (2008) percebem a necessidade da utilização de novos instrumentos e métodos no processo avaliativo, o que faz emergir a quinta geração da avaliação de aprendizagem, denominada de **avaliação social**, que tem como objetivo criar abordagens específicas para medir o impacto social e o valor dessas organizações.

A avaliação da quinta geração é um conceito em desenvolvimento, fundamentado na ampliação das abordagens anteriores. Sugere-se uma perspectiva qualitativa, crítica, participativa e inclusiva. Com o intuito de conhecer essa geração, esta pesquisa debruçou-se sobre diversos artigos, interligando percepções e contribuições de diferentes autores sobre o tema.

Para Bouchard e Fontan (2008), muitos foram os avanços relacionados à quarta geração da avaliação, porém, para ir além das concepções individualistas, era preciso uma abordagem focada no compromisso social e político, baseado na cooperação e solidariedade. Nesse contexto, Araújo e Rodrigues (2015) ressaltam que a avaliação no espaço escolar deve ser holística e apresentar análises a respeito de elementos que influenciam o processo de conhecimento.

De forma complementar, Muñoz Cuenca (2007) destaca a importância de levar em consideração as complexidades e contextos de cada ambiente educacional. Nesse sentido, a avaliação de aprendizagem deve ser um processo de construção coletiva do conhecimento, com o objetivo de aprimorar as práticas educacionais e consequentemente promover maior justiça social. Já Lima Filho e Trompieri Filho (2012) destacam que a avaliação de aprendizagem deve assumir função formativa, estado a serviço de quem aprende.

Portanto, a quinta geração da avaliação caracteriza-se de forma abrangente, múltipla, heterogênea, formativa, qualitativa e de relevância social, priorizando o desenvolvimento contínuo do aprendizado dos educandos.

Alinhados com os princípios da quinta geração da avaliação de aprendizagem, podemos citar alguns expoentes desta abordagem como, Marie Bouchard, Jean-Marc Fontan, Muñoz Cuenca, Elizabeth Somera, Domingos Fernandes, Adriana Bauer, Ocimar Munhoz Alavarse, Sandra Zákia, Almerindo Janela Afonso, Antonio Bolívar, Nelson Gimenes e Clarilza Prado de Sousa.

Figura 7 – Quinta Geração da Avaliação Educacional

| PERÍODO | GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL | | CARACTERÍSTICAS DA GERAÇÃO | PRÁTICA EDUCATIVA |
|-------------|-----------------------------------|---------------------------|---|--|
| 1990 a 2020 | 5ª Geração | Avaliação Social/Política | Avaliação como um processo estratégico; Avaliação participativa; Avaliação como atividade política; O interesse coletivo como interesse geral. | Avaliação crítica; Gerenciador do contexto social; Conteúdo multidisciplinar; Avaliação heterogênea e única; Informação relevante, múltipla, ágil para cada momento de aprender. |

Fonte: Autora; adaptado de Silva e Gomes (2018); Souza e Castro (2015); Lima Filho e Trompieri Filho (2012);

1.2 Dimensões da avaliação educacional

A avaliação no sentido mais amplo é uma atividade essencialmente pertencente às experiências cotidianas da humanidade, ou seja, avalia-se tudo o tempo todo. À vista disso, Bloom *et al* (1976, p. 101-102) discorre que

Aparentemente, o homem é formado de tal modo que não pode deixar de avaliar, julgar, estimar ou valorar. Em grande parte, esta avaliação é altamente egocêntrica, pois um indivíduo julga as coisas tomando a si próprio como referência. Assim é que as ideias e os objetos que lhe são mais úteis podem ser avaliados em mais alto grau, enquanto que os objetos que lhe são de menor utilidade não apresentam valor para ele. Embora a utilidade seja um critério importante na avaliação individual, a convivência, o desafio ao *ego* as considerações de *status* e a facilidade de compreensão também constituem critérios de julgamento que não são menos egocêntricos do que o da utilidade.

Em geral, o indivíduo, ao fazer uma avaliação, toma decisões muito rápidas, que não são precedidas por considerações cuidadosas acerca dos vários aspectos do objeto, ideia ou atividade que está sendo posta em questão.

A avaliação, portanto, inerente à vida e, conseqüentemente, presente no contexto escolar, adquire diversas funções e propósitos. Para melhor compreensão dessas funções, inicialmente, destaca-se o que assinala Sousa (2000) no artigo *Dimensões da Avaliação Educacional*. Nele, a autora, em função do espaço pedagógico e suas finalidades, classifica e caracteriza as cinco dimensões da avaliação educacional da seguinte maneira:

- **Avaliação de sala de aula:** focaliza no processo de ensino – aprendizagem e visa auxiliar o aperfeiçoamento da prática docente;
- **Avaliação institucional:** avalia a instituição educacional e sua eficácia de forma global. Para esse propósito, essa análise envolve objetivos, políticas, recursos e resultados, a fim de garantir a qualidade no cumprimento de sua função social;

- **Avaliação de programas e projetos:** concentra-se em avaliar intervenções educacionais específicas, como programas de ensino ou projetos de pesquisa, e tem como foco determinar a eficiência e impactos diante dos objetivos estabelecidos por esses programas e projetos, a fim de estabelecer melhorias e tomada de decisões perante um sistema de ensino;
- **Avaliação de currículo:** incide sobre a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos, e visa garantir que o currículo seja relevante, apropriado e eficaz para a formação do aluno; e
- **Avaliação de sistema:** concentra-se em avaliar sistemas de ensino, a fim de subsidiar políticas públicas em educação sistemática.

As dimensões da avaliação desempenham diferentes papéis na melhoria da qualidade educacional, com o objetivo de colaborar na tomada de decisões, aprimoramento das práticas de ensino em níveis institucionais, de programas, projetos, sistemas de ensino e currículo. Este estudo concentrou-se na dimensão da sala de aula.

1.3 Avaliação de sala de aula

Esta pesquisa concentra-se na dimensão da avaliação de sala de aula, que tem seu foco na relação aluno e professor. Essa conexão entre tais sujeitos pode colaborar no processo de ensino-aprendizagem ou ser utilizada como meio de punição e ameaça, como já expresso anteriormente. Nesse sentido, Freitas *et al.* (2014, p.7) afirmam que:

O lugar que a avaliação tem ocupado na atividade pedagógica a coloca no topo das atenções de estudantes e professores. Marcada pelas relações que estão presentes no interior da escola, relações estas que revelam estreita conexão entre escola e a sociedade que a cerca, a avaliação emerge na sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça.

Corroborando esses autores, Gatti (2003) afirma que muitos docentes apresentam uma concepção restrita da avaliação como meio apenas de medida quantitativa da aprendizagem.

Embora muitos estudiosos defendam uma avaliação da aprendizagem formativa, qualitativa e de relevância social, com foco no desenvolvimento contínuo do aprendizado dos estudantes, Sousa (1997) aponta que, no cotidiano escolar, a prática avaliativa apresenta significativos desafios. Frequentemente, a avaliação é desenvolvida de maneira unilateral, ameaçadora e utilizada como meio autoritário de controle disciplinar.

Não obstante, a avaliação em sala de aula, desempenha um papel fundamental na prática pedagógica, fornecendo informações significativas aos professores e alunos, visto que

possibilita diagnosticar pontos relevantes do processo de ensino-aprendizagem, além de aferir os resultados alcançados, considerando os objetivos propostos, permitindo, portanto, a tomada de decisões para mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Isso posto, Russel e Airasian (2014, p.14) afirmam que “a avaliação de sala de aula é o processo de coletar, sintetizar e interpretar informações que ajudam na tomada de decisões. A avaliação é uma parte contínua da vida na sala de aula”.

Apoiando esses autores, Sant’Anna (2021) acredita que, para uma avaliação eficiente e significativa, é essencial a interação entre professor e estudante. A autora considera que a colaboração entre todos os envolvidos, em busca dos mesmos objetivos, é fundamental para superar os desafios do processo de aprendizagem, promovendo um ambiente mais propício para o desenvolvimento dos estudantes.

Na prática escolar, a avaliação desempenha diversas funções, e para analisar esses diversos papéis, Bloom, Hastings e Madaus (1971) publicaram nos Estados Unidos o *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*.

As concepções desses autores desempenham um papel crucial na formulação de um sistema de ensino e avaliação mais coesos. Destaca-se a importância do domínio de taxonomias, além de provocar a reflexão entre os professores sobre o risco da incoerência entre o que é ensinado e o que é avaliado.

Na obra citada, embasados nos conceitos de Scriven (1967), os autores destacam três modalidades de avaliação, cada uma com propósitos e funções distintas em parte de seus objetivos: diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica, normalmente aplicada no início de um processo, busca identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, apontar as causas de dificuldades apresentadas e colaborar no agrupamento de estudantes com habilidades e conhecimentos comuns.

Sant’Anna (2021) declara que a avaliação diagnóstica se constitui por uma sondagem, uma projeção e uma retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, promovendo elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. A autora ainda faz alusão à autoavaliação, apontando-a como parte dessa modalidade e, portanto, devendo ser mais explorada.

Corroborando a autora, Luckesi (2008) afirma que a avaliação diagnóstica identifica o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, o que possibilita a tomada de decisões pelo professor para ajudá-lo a avançar em seu processo de aprendizagem.

A avaliação formativa perpassa por todo percurso pedagógico e tem por objetivo fornecer aos estudantes e professores a devolutiva referente ao progresso durante a construção do conhecimento e objetos de aprendizagem, sendo assim, possibilita encontrar falhas e evoluções no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, contribui com a elaboração ou reformulação de estratégias, a fim de melhorar a qualidade da aprendizagem.

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1983, p.67) o principal objetivo da avaliação formativa é:

[...] determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada. Talvez uma definição pela negativa a torne ainda mais clara. Seu objetivo não consiste em atribuir nota ou um certificado para o aluno, mas ajudar tanto ao professor como ao aluno a se deter na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria.

Hadji (2001) ratifica essas ideias e afirma que a avaliação ocorrida no processo da ação de formação é chamada de formativa e tem como objetivo principal colaborar para uma boa “regulação da atividade de ensino”.

Na mesma direção, Sant’Anna (2021) afirma que a avaliação formativa tem propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, possibilitando reformulações para assegurar o alcance dos objetivos propostos.

A avaliação somativa, utilizada geralmente ao final de um ciclo, tem como principal função, a partir de notas e conceitos, averiguar o grau de aprendizagem dos educandos, de acordo com objetos de ensino estabelecidos, e, portanto, mensurar a qualidade educacional e contribuir para possíveis intervenções.

Para Bloom, Hastings e Madaus (1983, p.67), a avaliação somativa “tem por objetivo uma avaliação muito geral do grau em que os objetivos mais amplos foram atingidos durante todo o curso ou durante alguma parte substancial dele”.

Luckesi (2008) aponta que a avaliação somativa está fortemente inserida na realidade da sala de aula, pois os resultados da aprendizagem, inicialmente, são obtidos pela medida, variando a especificidade e a qualidade dos mecanismos e instrumentos utilizados.

Segundo Sant’Anna (2021, p. 35), a avaliação somativa tem o papel de “classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados”. A autora ainda complementa que “a classificação do aluno se processa segundo o rendimento alcançado, tendo por parâmetro os objetivos previstos”.

Nessa perspectiva, percebe-se a importância, conforme a intencionalidade dos seus participantes (professores, equipe pedagógica e alunos), de definir a modalidade de avaliação. É

necessário situar as estratégias e instrumentos avaliativos adequados e indispensável conhecer as limitações, possibilidades e aplicabilidades de tais instrumentos.

Figura 8 – Modalidades da avaliação

| Tipo de Avaliação | Função | Para que serve? | Quando aplicar |
|---------------------------|--|---|---|
| <u>Diagnóstica</u> | Diagnosticar, averiguar e favorecer o desenvolvimento individual | Colabora na identificação dos conteúdos em que os estudantes possuem conhecimento e/ou defasagens | Antes de iniciar o processo de aprendizagem |
| <u>Formativa</u> | Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem | Fornecer aos estudantes e professores o feedback referente ao progresso durante o processo de aprendizagem. | Durante o processo de aprendizagem |
| <u>Somativa</u> | Verificar o grau de aproveitamento dos educandos, de acordo com os níveis previamente estabelecidos. | Para medir através de notas e conceitos o aprendizado dos alunos. Indicados por meio de seus resultados. | Ao final de uma etapa educativa ou de um período. |

Fonte: Bloom, B. S.; Hastings, J; Madaus, G. F **Manual de Avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1983.

1.4 Instrumentos avaliativos

Para discorrer sobre avaliação também é relevante compreender o papel dos instrumentos que são utilizados para acompanhar o processo de aprendizagem do estudante. Isto porque, com tais recursos avaliativos, é possível averiguar o que os alunos aprenderam, não aprenderam ou ainda precisam aprender.

A escolha do instrumento avaliativo está intimamente ligada ao propósito e à intencionalidade. Para Hadji (1994), o instrumento só pode ser bem escolhido em referência a uma “intenção dominante”, o que significa que ele deve estar alinhado com os objetivos pedagógicos e metas de aprendizagem que se deseja atingir.

Já para Rampazzo (2011, p. 7), é necessário refletir sobre o instrumento avaliativo “quanto a sua elaboração; adequação aos objetivos, conteúdo e metodologia; aplicabilidade; correção e devolução dos resultados”.

Depresbiteris e Tavares (2017) reforçam as afirmações dos demais pesquisadores ao denotarem que o professor deve considerar como instrumentos aqueles que podem proporcionar variedades de informações sobre o educando, sendo fundamental, porém, pressupor que nenhum instrumento avaliativo é completo.

Nessa perspectiva, instrumentos avaliativos concebem registros e informações de distintas maneiras. Contudo, jamais um único instrumento será capaz de demonstrar

integralmente o conhecimento adquirido pelo estudante. Para uma avaliação justa, é importante a diversificação de instrumentos, incluindo alguns que sejam de autoria do próprio professor como:

- **Provas escritas e testes:** geralmente usados para avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos de um determinado tema ou disciplina. Podem incluir questões de múltipla escolha, questões discursivas ou ensaios;
- **Trabalhos escritos:** podem ser utilizados para avaliar habilidades, por exemplo, de escrita, pesquisa e síntese de informações. Exemplos incluem trabalhos de pesquisa, resenhas, análises de texto e relatórios;
- **Trabalhos em grupo:** podem ser usados para avaliar habilidades de colaboração e comunicação, além de conhecimento e habilidades específicas relacionadas ao tema ou disciplina;
- **Apresentações orais:** podem ser usadas para avaliar a capacidade dos alunos de comunicar informações de forma clara e eficaz, além de avaliar o conhecimento e a compreensão do tema em questão;
- **Avaliação por pares:** instrumento que combina elementos externos e internos ao aluno, “implica outros, mas envolve igualmente o próprio” (Santos, 2002). Por meio da interação social, permite promover a construção colaborativa do conhecimento, ampliando a responsabilidade e autonomia dos estudantes;
- **Rubricas:** instrumentos formativos que descrevem critérios e níveis de desempenho para tarefas, ou competências, especificando o que é esperado do aluno. As rubricas facilitam as devolutivas entre professores e estudantes, o que torna o processo avaliativo mais objetivo e transparente (Brookhart, 2024).

E outros, associados à prática docente, como registros de observação, relatórios, conselho de classe e fichas.

Neste trabalho, discute-se o instrumento **prova escrita**, que, culturalmente é o instrumento avaliativo mais utilizado no cotidiano escolar (Moretto, 2002).

Segundo Depresbiteris e Tavares (2017, p. 93-94), a palavra “prova” tem a origem no latim *probo*, que significa honesto, logo o verbo *probare* implica julgar com honestidade.

As autoras exploram diferentes conotações para o termo “prova”, segundo o contexto em que essa se aplica; em direito, prova é sinônimo de evidência; na culinária, degustação; no esporte, competição esportiva e no sentido metafórico momento de sofrimento, ressignificação.

Com relação à avaliação escolar, as autoras complementam que

[...] Em avaliação, a prova é instrumento que permite coletar informações sobre os conhecimentos, as habilidades de um aluno. Meio de que o professor dispõe para comprovar e julgar, com honestidade, os avanços de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem (Depresbiteris, Tavares, 2017, p. 94).

Moretto (2002) destaca que, por vezes, as provas são “dolorosas” para os professores e estressantes para os estudantes.

O autor aponta que, em diálogo com professores, percebeu neles sentimentos como de frustração e ansiedade. Notou o uso da prova como meio de punição, ameaça e repressão, ainda evidenciou a dificuldade em transformar a prova escrita em significativa para os educandos. Ele enfatiza que

A avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saber como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos “de cor”, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno. Angústia por ter que usar um instrumento tão valioso no processo educativo, como recurso de repressão, como meio de garantir que uma aula seja levada a termo com certo grau de interesse. Sentenças como “anotem, pois vai cair na prova”, “prestem atenção nesse assunto porque na semana que vem tem prova”, “se não ficarem calados vou fazer uma prova surpresa”, “já que vocês não param de falar, considero a matéria dada e vai cair na prova”, e outras que se equivalem, são indicadores da maneira repressiva que tem sido utilizada a avaliação da aprendizagem. É preciso ressaltar, no entanto, que a avaliação da aprendizagem precisa ser coerente com a forma de ensinar. Se a abordagem no ensino foi dentro dos princípios da construção do conhecimento, a avaliação da aprendizagem seguirá a mesma orientação” (Moretto, 2002, p.93).

O autor ressalta que não se deve depreciar a prova escrita e, conseqüentemente, a avaliação, se faz necessário, entretanto, executá-la de maneira promissora, a fim de verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes.

Nesse contexto, Depresbiteris e Tavares (2017, p. 94) acreditam que para “cumprir suas finalidades, a prova escrita deve ser bem elaborada, aplicada, analisada e interpretada em seus resultados”.

Para Depresbiteris e Tavares (2017, p. 94-114) uma boa prova escrita implica em seguir estes passos:

- **Montagem de tabela e especificação da prova:** a partir de currículos, proposta pedagógica ou matrizes, deve-se selecionar a mostra significativa de itens e níveis de habilidade que ofereçam algumas inferências sobre os resultados alcançados; a tabela deve ser flexível, para sofrer devidos ajustes, o que possibilita ao professor rever sua intencionalidade e a tomada de decisões no processo de ensino – aprendizagem;

- **Definição da quantidade de itens da prova:** estabelecer o número total de itens da prova de acordo com variedade de conteúdo e habilidades. Nesse passo é “importante dar oportunidade para que o educando demonstre ter domínio sobre o que está sendo avaliado” (Depresbiteris; Tavares, 2017, p. 100);
- **Seleção e elaboração de itens da prova:** na avaliação escrita, é relevante escolher um tipo de item para cada conteúdo ou habilidade a ser avaliada. Os itens devem permitir ao aluno expressar opiniões, demonstrar conhecimento; explicar sobre o tema proposto, relacionar fatos e interpretá-los;
- **Elaboração de itens:** nesse passo, deve-se cuidar da qualidade de cada item. Assim, alguns aspectos devem ser seguidos como definir de forma clara o tema, dimensionar a pergunta, e empregar verbos de comando nas questões;
- **Montagem da prova:** a montagem da prova é o passo basilar para sua qualidade. A prova deverá ser analisada se está adequada aos itens e vice-versa. Portanto, é fundamental alguns cuidados, entre eles planejar a prova com antecedência; revisar se as questões estão de acordo com a tabela de especificação; corrigi-la gramaticalmente; estabelecer orientações gerais de como a prova será resolvida; evitar itens que ressaltem a memorização e não a compreensão dos fatos; e elaborar itens adequados ao nível de dificuldade dos alunos;
- **Estabelecimento do gabarito da prova:** o gabarito deve refletir os critérios estabelecidos para a prova, considerando cada item que a constitui; e
- **Definição do tempo para aplicação da prova:** para definir o tempo de uma prova, deve-se considerar a idade, o nível de escolaridade e a complexidade do conteúdo. As autoras sugerem que o professor “pense qual o tempo que ele próprio levaria para ler e responder às questões. Uma sugestão é multiplicar esse tempo por 3 ou 6, de acordo com a escolaridade dos alunos” (Depresbiteris; Tavares, 2017, p. 114).

Em vista disso, percebe-se que a prova escrita não deve ser compreendida como um instrumento ultrapassado e muito menos ser considerada como um instrumento que deve ser abolido. Neste trabalho, a concepção que se utiliza é de que a prova escrita deve ser realizada com intencionalidade e reflexão, tanto na elaboração como na correção. É relevante para os estudos, e especificamente nesta pesquisa, enfatizar a visão dos estudantes diante das provas escritas.

2 MÉTODO

2.1 As representações sociais sobre a prova escrita

O conceito de representação social foi introduzido por Serge Moscovici em sua tese de doutorado, no final dos anos 1950, intitulada *La Psicanalyse: Son image et son public* e publicada em 1961. O trabalho buscou compreender como conceitos próprios da psicanálise passaram a fazer parte do cotidiano francês e foram reconstruindo sua significação.

Desse modo, a Teoria das Representações Sociais (TRS) é uma abordagem teórica que busca entender como os indivíduos constroem e compartilham significados e conhecimentos sobre o mundo social em que vivem. Ela tem sido aplicada em diversas áreas, incluindo a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Comunicação, e a Educação. No contexto mais específico da Educação, Crusoé (2004, p.105) compreende que

[...] essa perspectiva teórica abre importantes possibilidades de estudos da realidade educacional na medida em que aponta para a interdependência entre o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum e rompe com a dicotomia entre esses dois tipos de conhecimento.

Dado o escopo conceitual da TRS, considera-se brevemente como essa teoria pode ser aplicada às pesquisas no contexto da educação. Tal teoria concebe o conhecimento do senso comum como conhecimento que permite compreender práticas específicas no cotidiano escolar, na medida em que se identificam as representações de objetos referentes aos professores e alunos. Ela pode ser útil para entender como os estudantes percebem e interpretam o seu papel no processo avaliativo na sala de aula.

Essas representações podem influenciar a forma como os estudantes se comportam e se sentem com relação ao processo e instrumentos avaliativos, visto que as representações sociais orientam as condutas.

No âmbito desta pesquisa, a TRS constitui referencial teórico que permite analisar os sentidos atribuídos, pelos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, ao conceito de avaliação da aprendizagem, evidenciando como suas experiências pessoais e coletivas moldam as percepções diante das provas escritas.

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa que se mostra adequada para compreender a profundidade e a complexidade dos discursos que emergem no contexto escolar.

2.2 Procedimentos da pesquisa

O campo da pesquisa qualitativa é constituído por diversas possibilidades metodológicas que permitem processos dinâmicos que assentem a novas formas de produção e análise de dados.

A investigação foi realizada em uma escola privada, localizada na cidade de Jundiaí, criada para atender famílias de classe média alta, instaladas nos diversos condomínios fechados no bairro do Caxambu e adjacências.

A escola apresenta infraestrutura de 5 mil metros de área construída e conta com grande espaço externo, quadra poliesportiva, laboratório de Ciências, salas de aula equipadas com quadro branco e digital, além de salas para usos diversificados, como informática, artes e cozinha experimental. No entanto, é necessário melhorias significativas na biblioteca.

O colégio defende uma proposta de educação humanizada, baseada na tríade dos estudos dos teóricos e pesquisadores Wallon⁵, Freinet⁶ e Vygotsky⁷. Valoriza uma educação integral, com o intuito de que o estudante desenvolva, além do conhecimento acadêmico, a aprendizagem em diversos aspectos: físicos, socioemocionais, intelectuais e culturais, respeitando a subjetividade e protagonismo do estudante.

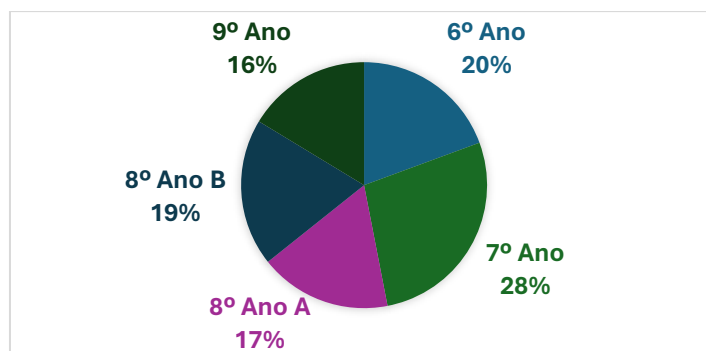
Participaram do estudo 104 estudantes, distribuídos entre o 6º. ano e 9º. ano do Ensino Fundamental. Dessa amostra, 19 são crianças do 6º. ano, 27 do 7º. ano, 37 do 8.º ano – divididas em duas turmas, 8º. ano A e 8º. ano B, respectivamente com 17 e 19 alunos participantes – e 16 do 9º. ano. A análise do questionário social indicou que 55 alunos se identificam com o gênero masculino, 47 com o gênero feminino e 2 como garotos trans. As crianças estão dentro da faixa-etária para seu ano e série, entre 11 e 15 anos de idade.

⁵ Henri Wallon, em *Psychologie et Education de l' Enfance* (1941), discute como a afetividade é um elemento fundamental no desenvolvimento infantil, influenciando diretamente a relação da criança com a construção do conhecimento.

⁶ Célestin Freinet descreveu o conceito de aprendizagem por projetos em sua obra *Pour l'école du peuple*, em 1969. A pedagogia por projetos está associada à liberdade de expressão, cooperação e respeito individualizado ao ritmo de aprendizagem do educando.

⁷ A abordagem pedagógica de Vygotsky, apresentada em 1934, com a publicação de *Myshlenie i rech*, enfatiza a mediação social no desenvolvimento cognitivo, por meio da interação com o outro.

Gráfico 01 - Quantidade de estudantes que participaram da pesquisa.



Fonte: Autora, 2023

A escolha desses anos escolares está relacionada à diversidade de experiências e construções dos estudantes. Os alunos do 6º. ano ainda carregam considerações sobre a prova escrita do segmento anterior (Ensino Fundamental Anos Iniciais), enquanto nos alunos do 9º. ano encontram-se incutidas as construções e experiências de todo Ensino Fundamental, bem como certa preocupação com os sistemas de vestibulares.

A coleta de dados envolveu a aplicação do instrumento de pesquisa *in loco*, de forma coletiva, na sala de aula, porém, os questionários foram respondidos individualmente pelos alunos, durante a semana de provas, antes da aplicação da prova escrita.

A aplicação foi previamente acordada com gestores e professores, e os alunos foram incentivados pela professora pesquisadora a participar sem serem obrigados a fazê-lo. Contudo, todos os alunos presentes optaram por participar da pesquisa e responderam o que foi solicitado. O tempo para preenchimento de todo o instrumento de pesquisa foi de aproximadamente vinte minutos.

Cada participante assinou um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) antes de se submeter à aplicação. Os responsáveis dos alunos também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Não obstante, no momento da aplicação, foram reiterados verbalmente a possibilidade de participação facultativa e de desistência a qualquer momento e, sobretudo, o anonimato no preenchimento do instrumento. Dessa forma, foi esclarecido que a identificação era desnecessária.

O protocolo de pesquisa foi aplicado em duas partes: inicialmente, de forma presencial em sala de aula, quando foram coletados os dados de perfil dos estudantes. Nessa fase do instrumento, apresentou-se questões relativas ao perfil dos respondentes, a fim de reconhecer quem é esse sujeito, e identificar as filiações que geram suas representações sociais. Para Ludke

e André (2022) esta fase é fonte poderosa para compreensão do contexto em que os participantes da pesquisa estão inseridos.

Finalmente, como principal instrumento de coleta de dados, utilizou-se a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)⁸, disponível para consulta nos apêndices, que permite explorar os significados atribuídos pelos estudantes de maneira espontânea, o que é essencial para a identificação do núcleo central das representações sociais⁹. Os estudantes foram convidados a citar cinco palavras que lhe viessem à mente a partir da evocação do termo indutor **prova**. Logo em seguida, a professora pesquisadora solicitou aos alunos que enumerassem as palavras citadas em ordem de maior para menor importância. Por último, os estudantes deveriam, por meio de uma questão aberta, justificarem a escolha do termo citado que consideravam mais importante.

Os dados coletados pela TALP foram tratados no *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ)¹⁰ versão R-3.1.2, criado por Pierre Ratinaud, em 1999. No que diz respeito à escolha da utilização do IRAMUTEQ, o programa garante maior precisão e confiabilidade dos resultados, permitindo integrar análises quantitativas e qualitativas, sendo uma ferramenta essencial para análise dos dados produzidos pela presente pesquisa (Camargo; Justo, 2013).

O *software* possibilita a realização de uma análise prototípica, técnica que organiza, a partir da frequência (F) e da ordem média de evocação (OME) das palavras, a criação sistematizada de quatro quadrantes. Os elementos centrais apresentados no primeiro quadrante representam as ideias mais compartilhadas no grupo. Os elementos periféricos são distribuídos no segundo e quarto quadrantes demonstrando conteúdos adaptáveis às situações específicas.

⁸ A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) faz parte das chamadas técnicas projetivas, cuja ideia norteadora é que a estrutura psicológica do sujeito se torne consciente por meio da expressão de comportamento, reação, excitação, escolha e criatividade. Embora esteja presente em ambientes clínicos desde o início do século XX, foi somente na década de 1980 que começou a ser utilizada em pesquisas de Psicologia Social, com foco no estudo das representações sociais. Disponível em:

<https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/viewFile/72/58>. Acesso em: 06 nov. 2023.

⁹ Segundo Moscovici (1978), o núcleo central das representações sociais são elementos estruturadores que orientam as atitudes e compreensão sobre determinado objeto ou conceito, refletindo consenso compartilhado em determinado grupo social.

¹⁰ *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ) é um software livre, desenvolvido sob lógica de código aberto, licenciado pela GNU GPL (v2). É baseado no ambiente estatístico do software R e na linguagem *python* (www.python.org). Este programa de computador oferece suporte a diferentes tipos de análise de dados de texto, desde análises muito simples (como lexicografia básica e cálculo de frequência de palavras) até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente e análise de similaridade). Ele organiza a distribuição do vocabulário (análise de similaridade e nuvem de palavras) de forma intuitivamente clara e fácil de compreender. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39892>. Acesso em: 12 ago. 2023.

O terceiro quadrante, zona de contraste, reúne elementos que normalmente são complementares ao sistema periférico, mas podem indicar a existência de um subgrupo que visa valorizar elementos diferentes da maioria (WachelkeI; Wolter, 2011).

A análise das justificativas, em resposta à questão aberta, será conduzida com base na análise de conteúdo, conforme referencial de Franco (2018).

2.3 Resultados e discussões

Os resultados da análise prototípica dos dados da TALP para o estímulo do termo indutor “prova” deram origem à tabela 1, que a partir do banco de respostas inseridas, foi criada e calculada automaticamente pelo *software* IRAMUTEQ, considerando a frequência mínima de duas evocações e a ordem média de evocação (OME) de 2.91.

Ao observar a tabela, cinco palavras se destacaram no primeiro quadrante com maiores frequências, como prováveis elementos da estrutura do núcleo central da representação social sobre a prova escrita: estudo, nota, ansiedade, escola e desespero. Levantar o núcleo central de uma representação social é fundamental para reconhecer o objeto da representação (Sá, 1996).

Com relação à primeira e segunda periferia, nota-se elementos que compreendem sentimentos vivenciados pelos estudantes diante do instrumento prova escrita como: “medo”, “nervoso”, “tensão”, “insegurança”, “sofrimento”, “angústia”, e as razões que desencadeiam tais sentimentos. Nestes quadrantes também são apontados elementos mais distantes do núcleo central, como materiais necessários para a realização da prova – “caneta”, “lápiz”, folha, “borracha” e “papel” – e disciplinas presentes no segmento “ciências”.

A zona de contraste, no entanto, reúne elementos complementares às periferias, apresentando termos conectados aos sentimentos como “cobrança” e “preocupação”; outros relacionados aos materiais (“livro”) e em seguida, a algumas disciplinas (“matemática” e “português”).

Tabela 1 – Análise prototípica – TALP

| Primeiro quadrante (núcleo central) | | | Primeira periferia | | |
|-------------------------------------|----|-----------|--------------------|----|-----------|
| F>=8.3 | | OME<=2.91 | F>=8.3 | | OME<=2.91 |
| Palavras | F | OME | Palavras | F | OME |
| estudo | 70 | 2 | medo | 42 | 3.3 |
| nota | 29 | 2.6 | nervoso | 28 | 3.2 |
| ansiedade | 38 | 2.4 | caneta | 20 | 3.5 |
| escola | 12 | 2.8 | lápiz | 10 | 3.6 |
| desespero | 10 | 2.4 | dificuldade | 9 | 3.2 |
| Zona de contraste | | | Segunda periferia | | |
| F>=8.3 | | OME<=2.91 | F>=8.3 | | OME<=2.91 |
| Palavras | F | OME | Palavras | F | OME |
| matéria | 8 | 2.9 | questão | 8 | 3 |
| livro | 6 | 2.8 | resumo | 7 | 3.9 |
| decorar | 4 | 2.8 | erro | 7 | 3.4 |
| cobrança | 4 | 1.8 | esforço | 7 | 3.3 |
| matemática | 4 | 2.5 | papel | 6 | 3.2 |
| escrita | 4 | 2.8 | folha | 6 | 3.2 |
| preocupação | 3 | 1.7 | tempo | 6 | 4 |
| dedicação | 3 | 2.7 | tensão | 6 | 3.5 |
| resposta | 2 | 1.5 | atenção | 6 | 3.7 |
| português | 2 | 2.5 | raiva | 6 | 4 |
| calma | 2 | 1 | borracha | 5 | 4.6 |
| obrigação | 2 | 2 | concentração | 5 | 3.4 |
| | | | choro | 4 | 4 |
| | | | recuperação | 4 | 3.2 |
| | | | férias | 4 | 3.8 |
| | | | avaliação | 4 | 3 |
| | | | foco | 4 | 3.2 |
| | | | insegurança | 3 | 4 |
| | | | tristeza | 3 | 3 |
| | | | pensamento | 3 | 3 |
| | | | pressão | 3 | 4.7 |
| | | | professor | 3 | 3 |
| | | | angústia | 2 | 3 |
| | | | sofrimento | 2 | 3 |
| | | | trabalho | 2 | 3 |
| | | | chatice | 2 | 3 |
| | | | objetivo | 2 | 3 |
| | | | inteligência | 2 | 3 |
| | | | lição | 2 | 3.5 |
| | | | ciências | 2 | 2-4 |

Nota: F = frequência; OME = Ordem Média de Evocação

Fonte: Autora

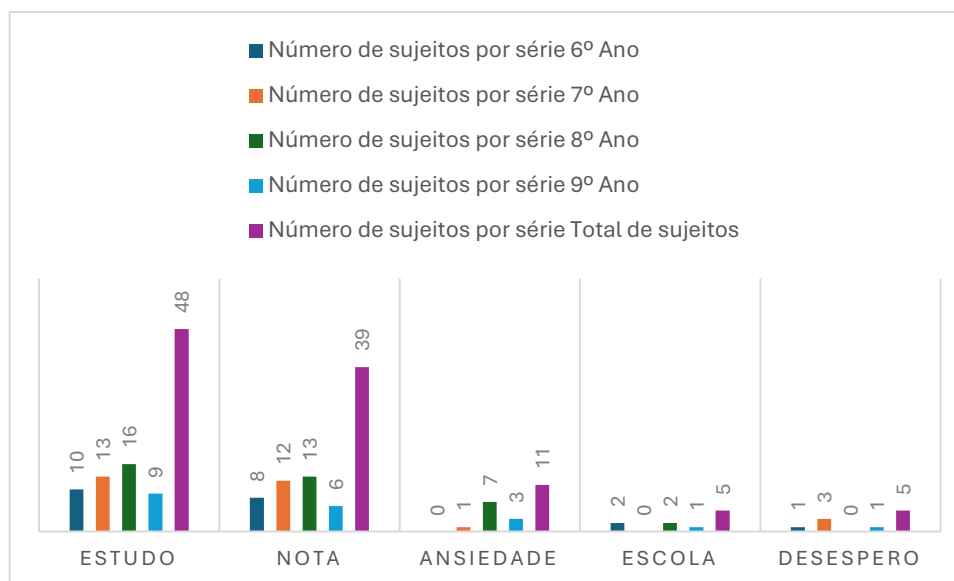
Para compreensão abrangente e detalhada das representações sociais dos estudantes sobre a prova escrita, os termos revelados no provável núcleo central da análise prototípica foram considerados como norteadores para o levantamento das justificativas da questão aberta.

Os dados da questão aberta (justificativas) foram submetidos à análise de conteúdo de Franco (2018), ferramenta metodológica essencial para revelar os significados que entremeiam os discursos dos sujeitos. Com etapas bem delineadas, promove-se uma análise detalhada e fundamentada, permitindo construção de novos saberes. Esse procedimento permitiu a

categorização e subcategorização dos dados em função dos significados e representações atribuídos pelos estudantes em relação à prova. A categorização é uma operação classificatória de elementos que se constituem de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento embasado em semelhanças, a partir de critérios definidos (Franco, 2018).

No gráfico a seguir é possível analisar o total de sujeitos para cada categoria por série.

Gráfico 02 - Quantidade de estudantes que participaram da pesquisa por categorias



Fonte: Autora

Após o agrupamento em categorias principais, com base na análise qualitativa dos discursos dos alunos sobre a prova escrita, emergiram, em um primeiro momento, cinco categorias principais: “estudo”; “nota”; “ansiedade”; “escola” e “desespero”. Os dados revelaram percepções do desempenho acadêmico e das complexidades socioemocionais e cognitivas, visto que ainda existiam representações com diferenças significativas relacionadas às representações sobre a prova. Portanto, foi necessário atribuir subcategorias que detalhassem as particularidades das respostas dos educandos.

Tabela 2 – Categorias e subcategorias de análise

| Categorias | Subcategorias | Nº de sujeitos |
|-------------------|--|-----------------------|
| Estudo | Classificatório | 18 |
| | Punitivo | 14 |
| | Valorizado | 12 |
| Nota | Aprovação e sucesso acadêmico | 12 |
| | Reflexo de esforço | 7 |
| | Fonte de ansiedade, pressão e julgamento | 7 |
| Ansiedade | | 11 |
| Escola | | 5 |
| Desespero | | 5 |

Fonte: Autora

2.3.1 Categoria Estudo

2.3.1.1 Classificatório: Apresentando a maior frequência de vocação, o termo sob a ótica dos estudantes, apresenta viés predominantemente classificatório. Essa compreensão como um meio de alcançar boas notas é fortemente marcada por 18 alunos com expressões como:

“Estudar é importante para não tirar nota baixa e fazer as provas com facilidade” (estudante 3).

“Estudo, porque se você não estudar, não tira uma nota boa” (estudante 36).

2.3.1.2 Punitivo: Exposto por 14 estudantes que compreendem o estudo como uma provável punição, oriunda da cobrança interna e externa, sendo ela causadora de ansiedade e pressão associada aos estudos e às provas.

“Porque eu estou com medo e tenho que estudar muito, tenho medo de errar, tenho que estudar muito” (estudante 13)

“Às vezes tenho crise de ansiedade em pensar em ir mal na prova, fico ansiosa quando penso que vou tirar zero e meus pais brigarem comigo. Tento estudar, mas parece que não me esforcei o suficiente” (estudante 73).

2.3.1.3 Valorizado: Ao analisar os dados coletados, percebe-se a valorização do estudo por 12 estudante. Esses alunos assimilam o estudo como preparatório para o futuro,

sendo o aprendizado e conhecimento considerados como aquisição de habilidades para a vida além do ambiente escolar.

“O estudo é essencial para adquirir um conhecimento seguro” (estudante 1).

“Com o estudo eu levo para vida, porque quando eu estiver fazendo outra coisa, posso me lembrar desse momento” (estudante 45).

2.3.2 Categoria Nota

2.3.2.1 Aprovação e sucesso acadêmico: A nota está frequentemente associada ao progresso escolar e à validação acadêmica para 12 estudantes. Esses alunos relatam que boas notas garantem a aprovação e, conseqüentemente, o sucesso acadêmico. Exemplificados nas justificativas:

“O estudo é bom para tirar nota, também, para quando você trabalhar executar bem esse trabalho e ganhar dinheiro” (estudante 10).

“Escolhi a palavra nota como a mais importante, pois me preocupo demais com as notas, porque se tirar uma nota mais baixa que 9 eu me sinto uma pessoa burra que não se esforçou o bastante e que sou uma péssima aluna. Sinto que sempre não vou conseguir e quando por exemplo tiro 8 já me sinto muito mal mesmo” (estudante 39).

2.3.2.2 Reflexo de esforço: Diversos estudantes entendem a nota como consequência direta do comprometimento e dedicação ao estudo. Visam a nota como indicativo de conhecimento adquirido e de qualidade do aprendizado, como destacado por 7 alunos:

“Estudar é importante, pois quanto mais eu estudar, melhor minha nota será. Ou seja, a nota é uma consequência de esforço no estudo” (estudante 67).

“Nota é o resultado do nosso esforço e entendimento da matéria” (estudante 83).

2.3.2.3 Fonte de pressão, ansiedade e julgamento: Para outros 7 educandos, a nota se apresenta como elemento gerador de tensão, vinculada às expectativas externas e internas, afetando diretamente a saúde mental das crianças que acreditam serem definidas por suas notas, como demonstra as falas a seguir:

“Porque a competição e a pressão pelos meus irmãos de tirar nota boa, pois minha irmã sempre tira nota boa e por causa da pressão e comparação entre mim e meus irmãos” (estudante 15).

“As notas são as coisas mais importantes para conseguir um emprego. Orgulho para os outros e mostrar do que você é capaz de acordo com a nota. Até porque se não tiver uma nota boa, falam que não se tem sucesso na vida” (estudante 57).

2.3.3 Categoria Ansiedade

A ansiedade no discurso dos alunos aparece como um sentimento intenso de insegurança e preocupação com o instrumento prova escrita. Tal estado emocional está significativamente relacionado a diversos fatores como desempenho acadêmico, experiências escolares anteriores e autocrítica. A dificuldade em gerenciar essas emoções são reveladas em falas como:

“A ansiedade vem da insegurança e não consigo ficar calma, então converso comigo mesma para não colocar a ansiedade primeiro” (estudante 68).

“Quando ouço prova, já penso direto nos meus resultados nas minhas notas e isso gera ansiedade, caso eu vá mal, isso também gera julgamento” (estudante 97).

2.3.4 Categoria Escola

A escola é vista pelos estudantes como um espaço de aprendizagem, mas também como um ambiente que pode gerar desconforto e limitações no processo de ensino. Tal dualidade reflete distintas percepções sobre a função da escola na formação acadêmica e emocional dos estudantes.

Para maior parte dos participantes da pesquisa, a escola é retratada como local essencial para o desenvolvimento intelectual, acadêmico e social como exposto:

“Porque na escola que aprende a ler, aprende ciências, aprende a escrever, aprende sobre os filósofos antigos. Pode fazer amigos, pode se formar, pode ganhar mais conhecimento, pode arranjar trabalho e pode educar” (estudante 19).

Contudo, alguns alunos expressam insatisfação e desconforto com o ambiente escolar, apontando limitações e desafios que os prejudicam no processo de aprendizagem. Um exemplo disso pode ser identificado na frase expressa pelo estudante 48.

“Para mim é perda de tempo, não gosto de vir para escola”.

2.3.5 Categoria Desespero

No discurso dos alunos, o desespero é caracterizado como uma emoção intensa e frequentemente associada às provas escritas. Ele está interligado à pressão acadêmica, à dificuldade de concentração durante as avaliações e, curiosamente, ao alívio pós prova. Diversos alunos se sentem desesperados com a possibilidade de fracasso acadêmico como

retenção, recuperações e as próprias expectativas pessoais e sociais, como evidenciam as falas a seguir:

“Não consigo me concentrar durante a prova e fico desesperada, muitas vezes é muita coisa para estudar e não gravo tudo, então durante a prova vem a dificuldade” (estudante 42).

“O alívio depois de saber que tirei uma boa nota, assim fico com menos desespero” (estudante 40).

A presente pesquisa revelou informações significativas sobre as representações sociais da avaliação, enfatizando o uso do instrumento da prova escrita. Com base na análise qualitativa das justificativas dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, a pesquisadora identificou três eixos principais de discussão:

- Sentimentos relacionados à prova escrita;
- Percepções sobre a função avaliativa; e
- Estratégias para ressignificação do processo avaliativo.

Os resultados indicaram que a prova escrita é predominantemente associada a sentimentos negativos, como medo e ansiedade. Os dados analisados demonstram também que os alunos se preocupam com o desempenho e as consequências negativas como notas insatisfatórias, recuperações e punições. Essa ideia retoma a visão punitiva da avaliação, principalmente no que diz respeito ao instrumento da prova escrita, indicando que, por mais que o colégio proponha mudanças, a cultura escolar valoriza excessivamente os resultados numéricos.

Elementos positivos também foram apresentados: os estudantes acreditam que “estudar para a prova” oportuniza a consolidação do aprendizado. Portanto, é crucial que o professor, propicie ambientes para as devolutivas construtivas, colaborativas e significativas para o uso do instrumento prova como meio de aprendizagem.

A maioria dos participantes do estudo não compreende a avaliação como processo formativo e definem a prova como uma ferramenta para medir o desempenho, totalmente desassociada do papel formativo. Esse dado corrobora com os estudos de Luckesi (2008) e Sant’Anna (200), quando os autores destacam a hegemonia de tais práticas no contexto escolar brasileiro.

Entre os termos mais frequentes associados à prova escrita pelos estudantes, destacou-se a palavra “estudo”. Para os alunos, o ato de estudar é compreendido como fundamental para lidar com o instrumento avaliativo. A presença recorrente do termo reflete a cultura do ato de

estudar de modo preparatório para as provas, resultando em sucesso escolar. Tal percepção está alinhada às ideias de Depresbiteris e Tavares (2017), que destacam a importância da relação entre o esforço individual e o processo avaliativo.

Isto posto, é fundamental ressignificar a prova escrita e propor metodologias e práticas pedagógicas que promovam maior protagonismo estudantil. Não faz sentido o campo teórico apresentar/ estudar os teóricos e a 5ª Geração da Avaliação, mas, cotidianamente, em sala de aula continuarmos com as práticas do passado. É fundamental promover um ambiente emocionalmente seguro, para os estudantes exporem suas dificuldades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender as representações sociais da avaliação realizada com prova escrita, a partir do discurso de estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais. Os resultados demonstram que os estudantes visualizam a prova como instrumento punitivo, causadora de ansiedade, de desespero; e há ainda um grupo de alunos que acredita na prova como potencial formativo.

A principal contribuição foi compreender a necessidade de propor práticas avaliativas de modo a tornar a prova mais alinhada à avaliação formativa. A análise das representações sociais deixou claro que qualquer modificação dificilmente será possível sem a modificação das atuais representações ou mesmo da construção de novas representações.

A construção de novas representações de prova, por outro lado, é um processo difícil, uma vez que pode ser vista muitas vezes por pais, e mesmo por professores, como elemento disciplinador. Em um contexto social em que provas têm um valor de aprovar ou não o aluno em um vestibular, em um emprego, é muito difícil contrapor representações enraizadas socialmente. Nestes termos, considera-se que seria importante a escola discutir com os alunos sobre estes sentimentos e emoções, prepará-los para enfrentar situações que consideram “desesperadoras”. Isto significaria formar professores para enfrentar esta tarefa.

Propomos aqui, portanto, uma formação que, por um lado, habilite o professor a trabalhar com a afetividade dos alunos, seus medos e desesperos, e, por outro lado, o ajude a desenvolver processos formativos mais amplos em que os alunos possam compreender seu desempenho sem sentir medo, mas, pelo contrário, saibam como enfrentar suas dificuldades em alguns pontos do ensino.

Sugere-se ainda que essa formação continuada de professores inclua a implementação de práticas inovadoras, com a utilização de metodologias ativas que oportunizem ao estudante o protagonismo e a ampliação de debate sobre a avaliação com toda comunidade escolar.

Nestes termos, entendemos que enfrentaremos a possibilidade de modificação destas representações negativas e prejudiciais ao próprio o aluno com a presença de professores que estejam realmente convencidos de que a mudança da cultura avaliativa da escola irá ajudar os alunos a vencer, com maior serenidade, as provas que terão que desenvolver durante sua trajetória.

A formação tem como **objetivo geral** promover mudanças na cultura avaliativa da escola, tendo como foco formar professores que levem os alunos a aprenderem a ter um

diagnóstico de sua situação escolar e a identificar como reverter representações de fracasso, de medo e ansiedade, ultrapassando, assim, suas dificuldades.

É necessário formar professores que:

- compreendem os fundamentos teóricos da avaliação formativa;
- desenvolvam habilidades para criar e aplicar instrumentos avaliativos que promovam a aprendizagem;
- fortaleçam a prática de uma devolutiva eficaz que leve o aluno a diagnosticar por que errou e como fazer para superar as dificuldades;
- compreendam que é necessário evitar soluções simplistas – como indicando que o aluno precisaria estudar mais –, mas que reforçassem soluções que levassem o aluno a entender o que poderia ser feito; e
- integrassem as práticas avaliativas às metodologias ativas de ensino.

Para o desenvolvimento da formação, seria interessante utilizar-se das seguintes estratégias: sessões teóricas seguidas de oficinas práticas; discussões em grupo e estudos de caso; trocas de experiências e práticas entre os professores participantes; acompanhamento do processo de avaliação e mentoria para a aplicação das novas práticas avaliativas em sala de aula.

A formação poderá ser avaliada de maneira contínua, a partir de: relatórios reflexivos dos professores sobre as mudanças observadas em suas práticas e no aprendizado dos alunos; observações de aulas e devolutivas entre pares; e aplicação de questionários para alunos e professores sobre a nova abordagem avaliativa.

Poderá ocorrer no primeiro semestre, sendo dividida em cinco módulos desenvolvidos em encontros de duas horas aulas semanais, da seguinte maneira:

- **Módulo 1** – Conceitos Fundamentais da Avaliação Formativa. Esse módulo procura introduzir os conceitos básicos da avaliação formativa, explorando a evolução das práticas avaliativas nas gerações de avaliação. Será oportuno também discutir como as representações sociais acabam sendo profecias realizadoras se os alunos não compreenderem seus sentimentos e emoções e não aprenderem a como superá-los. Posteriormente, os professores terão contato com evidências de pesquisas que demonstram como a avaliação formativa pode colaborar na aprendizagem dos estudantes;
- **Módulo 2** – Instrumentos Avaliativos na Prática Formativa. Nesse módulo, os professores examinarão seus próprios instrumentos avaliativos. A discussão se

concentrará em como adaptar ou criar instrumentos que, além de medir o desempenho, orientem o processo de ensino e aprendizagem. Serão realizadas oficinas práticas para desenvolver instrumentos como rubricas, questionários formativos e tarefas que promovam a autorreflexão do aluno;

- **Módulo 3** – Devolutiva eficaz. O foco desse módulo será apresentar o papel fundamental da devolutiva das avaliações no processo de aprendizagem. Atividades práticas entre os professores deverão explorar diferentes maneiras de dar e receber devolutivas orais, escritas e por pares. Uma possibilidade será aquela em que o professor seja submetido a uma prova sobre o conteúdo do primeiro módulo para discutir com o grupo os sentimentos e emoções sentidos nesse processo.
- **Módulo 4** – Envolvendo os Alunos no Processo Avaliativo. Esse módulo enfatiza a importância da participação do estudante no processo avaliativo, tornando-o parceiro ativo na sua aprendizagem. Os professores participarão de simulações e planejarão atividades para desenvolver, em colaboração com os alunos, meios de implementação de autoavaliações e avaliações por pares; e
- **Módulo 5** – Implementação e Monitoramento. No módulo final, serão discutidas as etapas para implementação gradual das práticas de avaliação formativa. Considerando os desafios e recursos disponíveis, os professores desenvolverão planos de ação para as suas salas de aula.

A coordenação terá o papel de monitorar e avaliar o impacto das novas práticas, utilizando instrumentos como questionários, rodas de conversas, escuta ativa, observações de aulas e análise de desempenho dos alunos.

Essa proposta de formação, além de aprimorar as práticas avaliativas, buscará criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e menos punitivo. Ao capacitar professores para uma avaliação formativa eficiente, acredita-se que é possível minimizar o impacto negativo das provas escritas e transformar a avaliação em uma aliada no processo de aprendizagem.

Por fim, este estudo espera inspirar novas investigações educacionais, a partir do discurso do aluno, que aprofundem a relação entre as representações sociais e práticas avaliativas, a fim de colaborar para a formulação de diretrizes pedagógicas mais inclusivas, efetivas e democráticas.

REFERÊNCIAS

- BLACK, Paul et al. Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. **Cadernos Cenpec/ Nova série**, v. 8, n. 2, 2019. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/trabalhando-por-dentro-da-caixa-preta-avaliacao-para-a-aprendizagem-na-sala-de-aula,49d007f2-7f7d-490e-9379-327c1d31076c>. Acesso em: 19 dez. 2024.
- BLOOM, B.S. et al. **Taxonomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J; MANDAU, G. F **Manual de Avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BROOKHART, S. M. O uso de rubricas na educação básica: Revisão e recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, p. e10803, 2024. DOI: 10.18222/eae.v35.10803. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10803>. Acesso em: 16 out. 2024.
- CRUSOÉ, N. M. C. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua Importância para a Pesquisa em Educação. **Aprender. Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.
- DEPRESBITERIS, L.; ROSSI TAVARES, M. **Diversificar é preciso: Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. Editora Senac, São Paulo. Edição do Kindle, 2017.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Campinas: Autores Associados, 2018.
- FREITAS, L.C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, n. 27, p. 97-114, 2003. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso em: 01 maio 2023.
- GUBA EG, LINCOLN YS. **Avaliação de Quarta Geração**. Campinas, SP: Ed da Unicamp, 2011.
- HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto, 1994.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- LIMA FILHO, G. D. de. As cinco gerações da avaliação educacional – Características e práticas educativas, **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXII, Nº.

000011, 10/07/2013. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/cinco-geracoes-da-avaliacao-educacional-caracteristicas-e-praticas-educativas>. Acesso em: 01 maio 2023.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MIGUEL, K. S; DELLA JUSTINA, L. A.; FERRAZ, D. F. As gerações presentes nos estudos relacionados à avaliação da aprendizagem: questões teóricas e práticas. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 18, n. 41, p. 255-280, dez. 2022. ISSN 2317-5125. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/13543>. Acesso em: 01 maio 2023.

MORETTO, V. P. **Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 2º edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUÑOZ CUENCA, Gustavo Adolfo. Un nuevo paradigma: "la quinta generación de evaluación". **Laurus**, Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. v. 13, n. 23, p. 158-198, 2007.

RAMPAZZO, S. R. R. **Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem**. O professor PDE e os desafios da escola pública paraense. Produção didático-pedagógica. Londrina, Volume 02, 2011.

RUSSEL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 2021.

SANTOS, L. **Autoavaliação regulada: porquê, o quê e como?** Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4884>. Acesso em: 16 out. 2024.

SOUSA, C. P. Dimensões Da Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, 101-118, 2000. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2218/2176>. Acesso em: 01 maio 2023.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. P. Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, p. 521-526, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/bdqVHwLbSD8gyWcZwrJHqGr/>. Acesso em: 14 ago. 2021.

APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa (TALP)

DADOS DE PERFIL

GÊNERO: () MASCULINO () FEMININO () OUTRO: QUAL _____

IDADE: _____ SÉRIE/ TURMA: _____

O QUESTIONÁRIO CONTA DE DUAS PARTES. QUANDO FINALIZAR A PRIMEIRA PARTE NÃO RETORNE MAIS A ELA.

QUESTIONÁRIO - PARTE 1

QUEREMOS CONHECER O QUE VOCÊ PENSA A RESPEITO DA TEMÁTICA EM ESTUDO. **NÃO EXISTE REPOSTA CORRETA**. O OBJETIVO É IDENTIFICAR AS PALAVRAS ASSOCIADAS AO TEMA INVESTIGADO, SOLICITAMOS A SUA COLABORAÇÃO RESPONDENDO ÀS QUESTÕES A SEGUIR:

- 1- ESCREVA **CINCO (5) PALAVRAS** QUE VEM EM SUA MENTE QUANDO OUVI A PALAVRA: _____
- 2- ATENÇÃO: É EXTREMAMENTE IMPORTANTE QUE TODAS AS LINHAS SEJAM PREENHIDAS. ISTO É, QUE VOCÊ ESCREVA 5 PALAVRAS

| QUESTÃO 1 - PALAVRAS | QUESTÃO 2 |
|----------------------|-----------|
| • | |
| • | |
| • | |
| • | |
| • | |

QUESTIONÁRIO - PARTE 2

- 3- AGORA, NA COLUNA DA DIREITA DO QUADRO ACIMA, CLASSIFIQUE AS CINCO PALAVRAS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, SENDO **1 PARA A MAIS IMPORTANTE E 5 PARA A MENOS IMPORTANTE**.
- 4- CONSIDERANDO A PALAVRA INDICADA COMO A MAIS IMPORTANTE, ISTO É, A QUE FOI ATRIBUÍDA O NÚMERO 1 NA QUESTÃO 2 (COLUNA DIREITA), **EXPLIQUE O PORQUÊ DA ESCOLHA**: POR QUE ESTA PALAVRA É IMPORTANTE? PROCURE EXPLICAR AMPLAMENTE SUA RESPOSTA.

APÊNDICE B – *Corpus* Justificativas

6º. Ano - ESCOLA

1. Porque o estudo é essencial para adquirir um conhecimento seguro.
2. Escolhi a palavra escola, pois para fazermos as provas precisamos de estudos. E estudamos na escola.
3. Estudar é importante para não tirar nota baixa e fazer as provas com facilidade.
4. Para escrever, para conseguir fazer a prova e contornar o que foi feito à lápis.
5. Porque tem que levar a sério, vale para a para minha vida toda, se não levar a sério não vou ser ninguém na vida.
6. É o lugar que moramos e vivemos, sem ele a gente estaria morto. Nele está toda a nossa água e terra. É por isso que ele é o mais importante.
7. Porque para mim se você não se esforçar você não vai ter bons resultados. Sem esforço não se consegue chegar em nenhum lugar, se você estudar para a prova terá um bom resultado, mas sem ele, vai mal.
8. Se você não estudar nunca vai tirar 10. Meu pai diz que, se eu estudar muito, mas não tirar nota boa, está tudo bem.
9. Prova me dá desespero e outros sentimentos, porque penso que se eu tirar menos que a média não consigo passar de ano, assim ficaria longe dos meus amigos, por isso o desespero.
10. O estudo é bom para tirar nota, também, para quando você trabalhar executar bem esse trabalho e ganhar dinheiro.
11. Pois se eu tirar menos de 80 eu posso levar um castigo, para pensar melhor. Preciso de concentração para pensar uma resposta melhor.
12. É bom estudar porque você vai lembrar de tudo na prova, se não estudar provavelmente você vai esquecer e tirar nota baixa.
13. Porque eu estou com medo e tenho que estudar muito, tenho medo de errar, tenho que estudar muito., O estudo pode me ajudar em tudo, espero que eu tire nota máxima.
14. Sem esforço não conseguimos nada, sem esforço não conseguimos fazer a prova, sem esforço não podemos tirar nota 10, sem esforço meus pais ficam tristes.
15. Porque a competição e a pressão pelos meus irmãos de tirar nota boa, pois minha irmã sempre tira nota boa e por causa da pressão e comparação entre mim e meus irmãos.
16. Para mim a palavra estudo é a mais importante, pois para tirarmos nota boa precisamos estudar, se estudarmos vamos tirar nota ruim.
17. Pois as questões são necessárias, sem elas não teremos a prova escrita, as notas, o estudo, entre muitas outras coisas.
18. Para escrever, para fazer a prova.
19. Porque na escola que aprende a ler, aprende ciências, aprende a escrever, aprende sobre os filósofos antigos. Pode fazer amigos, pode se formar, pode ganhar mais conhecimento, pode arranjar trabalho e pode educar.

7º. Ano

20. Porque eu tenho medo de errar tudo e depois ter que fazer a prova final, tentar recuperar e não conseguir e repetir de ano, assim meus pais ficariam bravos, minha família se decepcionaria, meu padrinho me chamar de burra e ter mais pressão em cima de mim.
21. Estudar é para vida.

22. Quero receber uma nota boa, não quero repetir, meus pais querem que eu tire uma boa nota.
23. Receber uma nota boa, porque o estudo e dedicação vai ter um final com boas notas.
24. Não se distrair com coisas em volta e se concentrar.
25. Porque mostra o resultado do esforço que tive naquele bimestre e o quanto eu entendi e prestei atenção nas aulas.
26. Porque para pontuarmos nas provas precisamos de respostas, porque sem respostas não pontuamos.
27. Pois se você não tiver um professor formado que sabe lidar com a vergonha de pessoas e mudar para poderem ser mais sociáveis. Se ela não conseguir se concentrar na prova, ela pode reprovar, mas se ela souber lidar com isso ela vai bem na prova.
28. Sem estudos não conseguimos realizar a prova e não temos uma chance de conseguir uma boa nota e um bom trabalho futuramente, ou coisas do tipo.
29. Se eu estudar eu vou me sentir mais segura na hora da prova, e a possibilidade na hora da prova de eu acertar é maior.
30. Porque na hora da prova você não sabe o que vai aparecer, mesmo que você tenha estudado.
31. A nota para mim é importante, porque se eu ficar com nota baixa, eu fico de recuperação e posso reprovar de ano.
32. Tenho ansiedade para saber se eu estudei bem e de saber se vou tirar nota boa.
33. Estudar, aprender e nota são as coisas importantes, pois se errarmos não conseguimos tirar nota e ficaríamos de recuperação e repetiríamos de ano.
34. Se eu não estudar vou ficar desesperada e insegura com medo de errar tudo e tirar nota baixa.
35. Eu escolhi estudar porque eu acho que, se você não estuda vai mal na prova e na sua vida é importante estudar você ir bem na vida e carreira.
36. Estudo porque se você não estudar, não tira uma nota boa.
37. Para mim é muito difícil aprender a matéria, simplesmente não entra na minha cabeça, erra um número e perde a questão toda.
38. A nota que importa para passar de ano.
39. Escolhi a palavra nota como a mais importante, pois me preocupo demais com as notas, porque se tirar uma nota mais baixa que 9 eu me sinto uma pessoa burra que não se esforçou o bastante e que sou uma péssima aluna. Sinto que sempre não vou conseguir e quando por exemplo tiro 8 já me sinto muito mal mesmo.
40. O alívio depois de saber que tirei uma boa nota, assim fico com menos desespero.
41. Porque é o melhor.
42. Não consigo me concentrar durante a prova e fico desesperada, muitas vezes é muita coisa para estudar e não gravo tudo, então durante a prova vem a dificuldade.
43. Se não estudar não passo, assim fico triste, triste não estudo.
44. Escolhi porque meu pai falava muito quando eu era pequeno, comecei a entender que era muito importante.
45. Com o estudo eu levo para vida, porque quando eu estiver fazendo outra coisa, posso me lembrar desse momento.
46. Nota boa é importante para nosso futuro e para não ficar de recuperação. Tenho medo da recuperação.
47. Tenho medo, cansaço, nervoso é ruim.

8.º Ano A

48. Para mim é perda de tempo, não gosto de vir para escola.
49. Escrevo com uma caneta, o livro é a parte mais importante para o estudo.
50. Calma, porque se não tiver calma, não consegue focar e tirar notas, por isso a calma é a coisa principal para se fazer as coisas.
51. Precisa de nota para passar de ano.
52. Decidi colocar essa palavra, pois acho que a coisa mais importante a se fazer diante de uma prova é manter a calma.
53. Eu sinto infelicidade.
54. Porque iria relaxar, ficar mais calmo e com ansiedade para que logo tudo acabe.
55. Escolhi como palavra mais importante estudos, pois através dos estudos que conseguimos realizar e entender a prova. E partir disso que conseguimos uma boa nota, um bom desempenho. Por isso essa é a palavra mais importante.
56. A prova é cheia de questões.
57. As notas são as coisas mais importantes para conseguir um emprego. Orgulho para os outros e mostrar do que você é capaz de acordo com a nota. Até porque se não tiver uma nota boa, falam que não se tem sucesso na vida.
58. Em algumas matérias tenho dificuldade, prefiro reforçar um pouco o conteúdo para não ficar de recuperação.
59. Sinto que evoluo ao fazer uma prova, considerando que com erros mudamos e com acertos fixamos a ideia.
60. Eu identifico essa palavra com maior importância, pois sem dedicação não tem como avançar e a vida é muito importante para ser desperdiçada.
61. Coloquei cobrança como primeira palavra, pois acho que é algo que realmente acontece, pelo menos consigo. Vivo me cobrando para tirar notas boas e se isso não acontecer parece que não dei o melhor de mim.
62. Desgosto, pois não gosto de prova.
63. Coloquei nota, pois o que define se você vai passar ou não é ela, isso também é o mais esperado por mim no final das provas. Acho que me cobro muito em relação a isso. Estou tentando trabalhar para mudar esse pensamento.
64. Responsabilidade é muito importante durante e antes de uma prova, pois precisamos estudar e nos dedicar.
65. Sou obrigado a estudar mesmo sem gostar.

8.º Ano B

66. Quanto mais eu me cobro, mais eu estudo
67. Estudar é importante, pois quanto mais eu estudar, melhor minha nota será. Ou seja, a nota é uma consequência de esforço no estudo.
68. A ansiedade vem da insegurança e não consigo ficar calma, então converso comigo mesma para não colocar a ansiedade primeiro.
69. Eu escolhi o ansioso, porque se eu não controlar, não consigo fazer a prova.
70. As vezes não estudo e vou mal na prova, neste bimestre estou estudando mais para ir bem nas provas.
71. O estudo é o mais importante para mim, sem ele não há conhecimento e sem conhecimento não há prova.

72. O estudo é o mais importante, porque só vou saber algo se eu estudar. Acho ele importante, porque a gente só tira nota boa se estudar.
73. As vezes tenho crise de ansiedade em pensar em ir mal na prova, fico ansiosa quando penso que vou tirar zero e meus pais brigarem comigo. Tento estudar, mas parece que não me esforcei o suficiente.
74. Escolhi medo, pois os alunos têm muito medo de tirar nota baixa na prova.
75. Estudar, pois acho importante tirar notas boas e passar de ano, além de ser importante para quando eu fizer o ENEM ou qualquer concurso ou na faculdade.
76. É importante estudar para ir bem e conseguir responder de forma completa as questões.
77. Estudo, pois sem estudo não há nota boa.
78. Entender, pois quando você aprende fica na sua cabeça por um bom tempo, que é reforçado na hora do estudo.
79. Ansiedade, pois não gosto do sistema de provas é quase uma casa de apostas que você tem que estudar toda a matéria para apenas cair aquilo que você tem mais dificuldade.
80. Sem a preocupação eu não ligaria para os estudos e ficaria meio que achando sei de tudo. Não estudaria e tiraria notas baixas, mas com a preocupação eu acabo que ligando mais para os estudos, assim minhas chances de tirar uma nota acima da média é maior.
81. Não gosto de português, mas adoro o professor.
82. Incapacidade, pois as vezes acredito que não vou bem e não consigo. Na maioria das vezes desisto de me esforçar, pois acredito que não consigo.
83. Nota é o resultado do nosso esforço e entendimento da matéria.
84. Ansiedade é o sentimento que mais tenho quando preciso fazer alguma prova, tanto na véspera, quanto no momento da prova.
85. Minha ansiedade vem de outra escola que era muito puxado e cansativo e também era o período da covid_19. Lembro que quando estava nesta escola, ficava com dor de barriga, principalmente na prova de matemática.

9º. Ano

86. Decorar é muito importante para saber a matéria, conseguir entender o que está escrito, se não decorar não saberá o que é preciso para a prova.
87. Para a prova é necessário estudar e revisar, para conseguir nota para passar de ano e o fato de não conseguir nota gera insegurança, medo e nervoso.
88. Ansiedade é o que mais sinto quando vou fazer uma prova e é o pior. Também meu nervoso começa com isso.
89. Com as notas, as pessoas julgam que você sabe ou não sabe da matéria, você estuda, mas as vezes você esquece, então vai mal, nota é a coisa mais importante das provas.
90. Para passar na prova eu preciso resolver e para isso estudo, assim consigo fazer de boa a prova sem passar pela recuperação.
91. Ter preocupação, pois quero me dedicar ao máximo em todas as provas. Me preocupo muito porque me cobro bastante quanto ao meu desempenho e muitas vezes minha preocupação vai além do normal.
92. Estudo é crucial para o desempenho em uma prova, já que a prova é literalmente sobre a matéria vista e estudada.
93. Sem o estudo, não se consegue uma base sobre determinada coisa ou assunto, não tendo uma base, não se consegue ter argumentos e nem fundamentos para entender suas ações. Sendo o conhecimento um mar vasto e o estudo o barco, cada vez mais fundo.

94. Ansiedade é o que mais sinto durante as provas e durante meus estudos, as vezes bastante, fico imaginando que tirei 30 de 100, ou até pior, e que por causa disso sou um lixo. Meus pais falam que nota não define pessoa, mas sinto muito nervos e acabo acreditando que define sim. Estudar é importante, pois é preciso para a vida, ninguém vive sem conhecimento.
95. Nota é importante para mim, pois indica se eu entendi ou não a matéria cujo a avaliação está sendo aplicada, também indica se consegui ou não passar para o próximo bimestre tranquilamente.
96. A prova é um método de avaliação, pode não ser a melhor, mas é a mais comum e o que comumente nos deixa nervoso, aprendi ficar tranquila enquanto a isso.
97. Quando ouço prova, já penso direto nos meus resultados nas minhas notas e isso gera ansiedade, caso eu vá mal, isso também gera julgamento.
98. Nota, pois a prova escrita da maneira que são aplicadas servem para pontuar os alunos de maneira que são classificados a partir da nota que tiram, se foi bem você é um aluno inteligente, se foi mal é burro, independente da matéria da prova.
99. Para conseguir fazer a prova é necessário estudar os respectivos temas que irão cair nas provas, porque em determinadas vezes, é difícil prestar atenção nas aulas com as pessoas falando, sendo mais fácil estudar em casa somente você e o computador e não ficar limitado no conteúdo escolar.
100. Escolhi a palavra matéria com base em que eu prefiro em um dia de prova, prefiro a matéria que eu gosto, que presto atenção ou que eu estudei, do que fazer prova sobre uma matéria que não tenho interesse.
101. Resumo é importante, pois ele gera todo o resto. Em nossa sociedade você é avaliado desde a infância com notas. Não importa o quão bom você seja em algo se esse algo não atende a sociedade. Se você reprovar essa falha ficará gravada em uma ficha com seu nome para sempre. Não posso reprovar, porque não quero sofrer no futuro e fico angustiado de não ter me esforçado antes, me sinto desesperado com a pressão de falhar não quero meus erros doam no futuro.
102. Algo certo de alta relevância, pode ser usado em várias situações, carrega uma grande importância para a sociedade.
103. Pensei em passar, pois veio na mente acho importante ter forças para passar de ano.
104. Estudo é importante, pois estudar tem importância nas provas sem ela você não vai bem, sem o estudo você não é nada.