

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

LARISSA CASTELHÃO DE SOUSA

**PSICOLOGIA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: REPENSANDO A
AVALIAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES**

CAMPINAS

2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

LARISSA CASTELHÃO DE SOUSA

**PSICOLOGIA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: REPENSANDO A
AVALIAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo.

CAMPINAS
2022



Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizziolli Pires CRB 8/6920
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas


371.26 S725p	<p data-bbox="422 1458 718 1487">Sousa, Larissa Castelhão de</p> <p data-bbox="422 1512 1300 1594">Psicologia e desenvolvimento integral: repensando a avaliação escolar na perspectiva de estudantes / Larissa Castelhão de Sousa. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.</p> <p data-bbox="466 1619 544 1644">71 f.: il.</p> <p data-bbox="466 1655 866 1682">Orientador: Raquel Souza Lobo Guzzo.</p> <p data-bbox="422 1711 1300 1794">Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.</p> <p data-bbox="466 1796 646 1823">Inclui bibliografia.</p> <p data-bbox="422 1874 1284 1957">1. Avaliação educacional. 2. Psicologia escolar. 3. Estudantes - Avaliação. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.</p>
-----------------	--

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA


LARISSA CASTELHÃO DE SOUSA

PSICOLOGIA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: REPENSANDO A
AValiação ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES

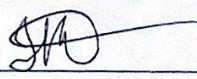
Dissertação defendida e aprovada em 14 de dezembro de 2022 pela Comissão
Examinadora



Profª. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo
Orientadora da Dissertação e Presidente da Comissão Examinadora
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Prof. Dr. Eduardo Alessandro Kawamura
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)



Profª. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que nunca desistiram do sonho de viver uma vida mais digna e proporcionar o melhor para mim e minha irmã. Exemplos de luta e determinação, me ensinaram que a sociedade precisa estar atenta às potências, sem hierarquizar e segregar os sujeitos. São prova de que inteligência, sucesso e eficiência não sucedem de diploma.

À minha irmã, que demonstra sua confiança em mim de maneira tão genuína que me transforma e faz querer estar sempre no caminho da evolução.

Às minhas primas, Francielli e Isabele, que são abrigo e suporte. Nossas vivências enriquecem e fortalecem minha caminhada, seja ela até a padaria ou rumo ao doutorado.

À Soraya, minha madrinha, que amorosamente me sugeriu trilhar o caminho árduo da pós-graduação. Viu potência e acreditou em mim de maneira a me encorajar. Ouviu muitas das minhas angústias profissionais com muita paciência e generosidade ao passo que me ensinava. A responsável pelo início do desejo desse trabalho.

Às minhas amigas do grupo de pesquisa, Laís, Laura, Letícia e Mariana. Como é potente e delicioso fazer parte de um coletivo que compartilha angústias e conquistas na mesma medida. Não teria sido possível completar esse ciclo com tanta garra, troços, conexão e, principalmente, risadas sem a companhia de vocês.

À Raquel que mudou a minha vida. Me mostrou a possibilidade de uma Psicologia carregada de sentido. Estar próxima da Raquel é um privilégio incrível e desafiador. Não é simples ser provocada constantemente, mas é admirável te ter como orientadora, aprender a todo instante sobre a ciência, a prática e a vida. Seu afeto é gigante e transformador, pois nos ensina como podemos utilizar nossas próprias asas e aprender a voar.

Aos meus colegas da pós-graduação, que enriqueceram as trocas nas aulas obrigatórias e eletivas. À Vera Trevisan e Mara Sordi por terem aceitado participar da minha banca de qualificação, trazendo considerações ricas e importantes. A generosidade, atenção e cuidado são eminentes.

À todos os profissionais da escola, que me acolheram tão bem desde o primeiro dia. É um prazer fazer parte e ter uma equipe tão poderosa e amorosa na minha história.

À Deus pela vida e por ter me possibilitado conhecer pessoas tão essenciais além das citadas aqui. Sei que é pelo amor delas que eu me aproximo de mim e de sua grandeza.

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil.

SOUSA, L. C. (2022). *Psicologia e Desenvolvimento Integral: Repensando a Avaliação Escolar na Perspectiva de Estudantes*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2022.

RESUMO

A psicologia, historicamente, entrou na escola com a função de “ajustar” estudantes que divergiam do que seria um perfil padrão. A partir da perspectiva crítica, a atuação dos profissionais de psicologia passa a ser comprometida com o desenvolvimento integral das crianças em interação com a comunidade, buscando também romper com o ciclo de desigualdades, estereótipos sociais e opressões. É preciso criar condições para que conteúdos pedagógicos sejam internalizados, fomentem o pensamento crítico, a autonomia e a participação social, política e cultural. Para Vigotski, o processo de construção de conhecimento, tendo como referência o contexto social, é possível na interação com o ambiente sociocultural, historicamente construído). A escola deve propiciar uma formação humanizada favorecendo ao sujeito seu desenvolvimento integral, e nesse caso, a avaliação escolar assume uma função social importante, como um instrumento capaz de marcar o processo de desenvolvimento das crianças. O objetivo dessa pesquisa foi compreender a relação entre a avaliação escolar e desenvolvimento integral de estudantes de 6º. ano. Foram analisados os registros dos diários de campo da pesquisadora referente às discussões realizadas com estudantes de uma turma de 6º ano, duas entrevistas semiestruturadas com dois estudantes e uma professora. As discussões realizadas com a professora investigaram como ela planeja e realiza a avaliação em relação com o desenvolvimento de seus estudantes. Já com estudantes, fatores relevantes relacionados ao método avaliativo da escola, possibilitando um espaço de reflexão sobre perspectivas e sentimentos em relação ao processo de avaliação. Observou-se que há relação entre o processo de avaliação para a aprendizagem e o desenvolvimento integral, mas ainda não é bem explorada. Conclui-se que há diversas formas de construir o processo estando a serviço da aprendizagem, considerando a ética profissional e a subjetividade do estudante.

Palavras-chaves: Avaliação Escolar; Psicologia Escolar; Desenvolvimento Integral.

ABSTRACT

Sousa, Larissa Castelhão. *Psychology and Integral Development: Rethinking School Assessment from the Perspective of Students*. 2022. Dissertation (Masters in Psychology) – Pontifical Catholic University of Campinas, Life Sciences Center, Graduate Program in Psychology, Campinas, 2022.

Psychology historically entered the school with the function of “adjusting” students who differed from what would be a standard profile. From a critical perspective, the performance of psychology professionals becomes committed to the integral development of children in interaction with the community, seeking to break with the cycle of inequalities, social stereotypes and oppression. It is necessary to create conditions for pedagogical contents to be internalized, to encourage critical thinking, autonomy and social, political and cultural participation. Understanding that the school should provide a humanized formation favoring the individual's integral development, school evaluation was reflected with an important social function, as an instrument capable of marking the children's development process. The research's objective was to understand the relationship between school assessment and the integral development of 6th grade students. The records of the researcher's field diaries referring to discussions held with students from a 6th grade class and semi-structured interviews with students and teacher were analyzed. The discussions held with the teacher investigated the planning and application of the assessment. With students, relevant factors related to the school's evaluation method, providing a space for reflection on perspectives and feelings in relation to the evaluation process. It was observed that there is a relationship between the assessment process for learning and integral development, but it is not yet well explored. It is concluded that there are several ways to build the process at the service of learning, considering professional ethics and the student's subjectivity.

Keywords: School Assessment; School Psychology; Integral Development.

SUMÁRIO

JUSTIFICATIVA E APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	11
Escola como um espaço de desenvolvimento integral	11
A Psicologia como parte da comunidade escolar	17
Processo Avaliativo e a Reprovação dos “Reprovados”	22
OBJETIVOS	30
Objetivo Geral	30
Objetivos Específicos	30
MÉTODO	31
Fundamentos do método	31
Cenário e contextos	32
A escola	33
Participantes	37
Fontes de Informação e Procedimentos de coleta de informação	37
A professora	38
Os estudantes	38
Considerações Éticas	39
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	40
Síntese do Grupo Focal	40
Síntese da Entrevista com a Professora	42
Síntese das Entrevistas com os Estudantes	44
Software Atlas.ti	46
Síntese dos registros de Diário de Campo	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICES	59
ANEXOS	68

Índice de Figuras e Tabelas

Figura 1 - Etapas das ações

Figura 2 - Tabela criada pelo *software Atlas.ti*

Figura 3 - *Jamboard* produzido pelos estudantes

Tabela 1 - Palavras dos estudantes

Índice de Anexos

Anexo 1 - Roteiro de Entrevista com a professora

Anexo 2 - Roteiro de Entrevistas com os estudantes

Anexo 3 - Roteiro para o Grupo Focal

Índice de Apêndice

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido do Representante Regional do NAED

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido da Supervisora do NAED

APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido da Escola

APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido Participante

APÊNDICE 5 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE 6 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido Responsável Legal

JUSTIFICATIVA E APRESENTAÇÃO

O projeto foi pensado enquanto cursava o estágio supervisionado em Psicologia Escolar realizado por meio do Programa ECOAR, no último ano da graduação. Buscando permanecer e se desenvolver dentro dele, em uma escola pública municipal de Campinas da região noroeste. Objetivou compreender a relação do processo de avaliação escolar com o desenvolvimento integral dos estudantes de escola pública do ensino fundamental II.

A relevância pessoal vem da minha história escolar. Desde quando frequentava o ensino fundamental I, da maneira como era possível, com a pouca maturidade da época, questionava o sistema de avaliações da escola em que eu estudava. Não tinha interesse em aprender determinadas matérias que não me agradavam. Portanto, ficava a critério das avaliações, ter que estudar sobre aquele conteúdo. Havia grande frustração já que não me era passível de compreensão o sentido desse processo. Ademais, ao comparar e ser comparada com as notas de outros colegas, não conseguia entender o porquê de o critério ser o resultado e não o processo. Com essa comparação, mesmo que inconscientemente, era feita uma divisão dos mais inteligentes e os menos inteligentes. Ao longo dos anos, esses últimos eram excluídos de trabalhos e apresentações em grupo, acabavam ficando presos em programas de recuperação da escola e eles mesmos já esperavam baixo desempenho no próximo ano.

Aos poucos fui compreendendo o processo avaliativo como um protocolo educacional a ser seguido: aponta quantitativamente o nível de apreensão de um determinado conteúdo e, ao ter os desempenhos compartilhados, logo é qualitativamente mensurado. O sentido posto é hierarquização já que não considera o contexto, nem propicia um plano de investigação plataforma para identificar as barreiras que obstaculizam a aprendizagem com o intuito de superá-las. Assim, a avaliação continua a ser um marco de seleção e aptidão, mesmo que qualitativamente ao considerar as habilidades e competências.

Busco que minha presença no mundo permita que minha subjetividade me faça, para além de um ser que existe, alguém que age pela mudança. Não apenas agir pela demonstração de insatisfação, mas com objetivo de denúncia e encaminhamento da superação.

A Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação deveria atuar em defesa da perspectiva do pleno desenvolvimento humano, preparação para o exercício da cidadania e qualificação profissional, buscando garantir igualdade de condições para acesso e permanência da educação infantil ao ensino médio. Assim, deveria planejar, orientar e coordenar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (Brasil, 1996). Contudo, vivemos numa sociedade marcada por

desigualdades nas relações sociais e violações dos direitos fundamentais. Há imposição de ideologias que influenciam tanto nas relações sociais, quanto na cultura e na educação, reproduzem a violência e a opressão, a injustiça e a exploração das pessoas. A meritocracia estimula uma competição de todos contra todos e classifica entre vitoriosos e perdedores, esse comportamento é refletido no contexto escolar.

É preciso contribuir para a formação de uma identidade coletiva que responda à realidade correspondente e elaborar possibilidades de humanização das relações, transformação e superação da realidade, possibilitando que pessoas e grupos vivam de maneira saudável, com perspectivas de decisão, escolha e apropriação da própria vida. A atuação deve visar mudanças estruturais e de funcionamento da escola, bem como transformações nos sentidos atribuídos à educação pela perspectiva da maioria da população, como prática política de uma psicologia e educação contra hegemônica.

A educação é um processo de humanização, no qual as crianças se desenvolvem na interação com o meio, e as dificuldades na aprendizagem decorrem de fatores sociais e econômicos. Faz parte do compromisso ético e político da psicologia romper com as estruturas de injustiça e substituindo ações violentas por racionais.

Ao observar as avaliações escolares tradicionais, pode-se perceber que elas assumem uma função social de reprovação e desclassificação, como uma ameaça com função moralizante. O processo avaliativo tende a ser reduzido a uma classificação de aprovados e reprovados. Segregando e hierarquizando, assim, coletivos sociais e raciais, pois ignora o contexto em que o estudante está inserido.

Faz parte da atuação da psicologia escolar, a aplicação dos conhecimentos psicológicos na promoção do desenvolvimento integral da criança. Ao considerar importante a atuação conjunta com a equipe escolar e as famílias no processo de Educação, vê a participação ativa como estratégia para extinguir a estigmatização e o preconceito pelas dificuldades de aprendizagem, tornando possível a desresponsabilização unilateral de estudantes pelo fracasso escolar. Da mesma forma, compreender o contexto socioeconômico dos estudantes e olhar como sujeitos ativos, favorece a compreensão dentro de cada processo e sistema social.

Num primeiro momento, a atuação da Psicologia baseava-se no antigo paradigma dominante, hegemônico, caracterizado pela ausência da visão que valoriza o contexto e as oportunidades sociais, políticas e educacionais. Atualmente, deve desconstruir o que ela, historicamente, produziu, com um olhar e prática voltados ao contexto em que os sujeitos

estão inseridos. Sendo necessária a participação nas demandas sociais para desenvolver propostas de atuação.

Durante o contexto de pandemia, a avaliação quantitativa, de memorização, foi questionada quanto à sua funcionalidade e processo. Pensando no pós-pandemia, é fundamental refletir sobre o currículo e entender a perspectiva da escola e dos estudantes sobre o desenvolvimento humano. É preciso construir, portanto, processos de avaliação democráticos com o objetivo de compreender como aquele estudante aprende, quais seus interesses, como é possível desenvolver suas potencialidades e aguçar a criatividade, a pesquisa, a construção de projetos que o ofereçam conhecimento para si e para a sociedade.

Muitas vezes os próprios profissionais da escola acabam reproduzindo discursos deterministas e fatalistas, devido ao processo de alienação e cisão com a comunidade em que estão inseridos. As diferenças e a falta de consciência de classe, atreladas à recusa à realidade dos participantes de uma pesquisa, cria uma distância do pesquisador e, conseqüentemente, nos dados de sua pesquisa.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender como o processo de avaliação escolar contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes de escola pública pela perspectiva da escola e dos estudantes. É possível pensar na intervenção em crise e seus impactos (desemprego, violência, racismo e machismo) no desenvolvimento de estudantes. A depender do sentido, o pensar avaliativo pode influenciar positivamente ou negativamente no desenvolvimento integral do sujeito.

Assim, poderemos pensar na avaliação do quanto o estudante está se desenvolvendo dentro de seu processo de aprendizagem. Além de investigar quais são as barreiras do desenvolvimento integral do sujeito considerando seu contexto e desenvolvimento intelectual real, identificando fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento dos estudantes - visando a prevenção e a qualidade de vida, minimizando os impactos da desigualdade e exclusão.

Pensando uma atuação contextualizada, em virtude da pandemia global pelo vírus COVID-19, deve-se refletir a realidade vivenciada pela comunidade escolar e os impactos causados no desenvolvimento dos estudantes. De acordo com a experiência vivenciada em 2020 como estagiária do Programa ECOAR, foi possível observar conseqüências do isolamento social e, conseqüentemente, da suspensão das aulas presenciais tanto para os profissionais da educação, quanto para os estudantes e famílias.

A orientação dada pela Secretaria Municipal da Educação de Campinas, em 2020, foi a de elaboração de atividades a fim de reduzir o impacto causado pela pandemia. Educadores e profissionais do ensino básico não tiveram uma formação adequada para trabalhar à distância, rompendo com todos os anos de suas vidas profissionais. Precisaram reavaliar suas próprias práticas, sendo pressionados a aplicar conhecimentos de forma criativa e transdisciplinar, resultando em grande ansiedade e angústia.

Uma intervenção com caráter preventivo, constrói um espaço de diálogo entre a escola, a família e os estudantes, identificando o impacto e refletindo o papel da escola para o desenvolvimento nesse contexto pandêmico. Algumas plataformas da *Google* facilitam o diálogo em segurança nesse momento, como *Formulários Google* e *Google Meet*, porém como não são todos que possuem aparelho eletrônico com acesso à internet, não alcançou toda a comunidade escolar.

De acordo com a Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020, que define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa entre 2020 e 2023, uma das áreas prioritárias elencadas é a Qualidade de Vida (BRASIL, 2020). Esta pesquisa não vai se aprofundar em questões da avaliação, mas sim discutir a contribuição do processo avaliativo para o desenvolvimento integral nas escolas, refletindo sobre uma possível estratégia de identificação de fatores de risco e de proteção, visando à prevenção da vida.

A avaliação escolar caracteriza-se por um instrumento que mede o progresso do aproveitamento de estudantes, podendo ser passível a comparativos com os resultados de outros ou à determinado critério. Avalia-se se os conteúdos propostos estão sendo apreendidos pelos estudantes. Contudo, para além disso, deve atestar onde estão as defasagens, dificuldades de aprendizagem e suas dimensões.

A psicologia torna-se indispensável à avaliação da aprendizagem nas escolas. Como campo de conhecimento no desenvolvimento humano, é capaz de analisar os avanços obtidos pelos estudantes em seu próprio processo, bem como o ambiente escolar (Guzzo, 1997). Constantemente, as conquistas são ignoradas e não há planejamento para os erros e fissuras da aprendizagem. O processo avaliativo escolar não deve julgar, reprovar e condenar, mas sim estar sempre comprometido com a ética profissional (Arroyo, 2015).

INTRODUÇÃO

Escola como um espaço de desenvolvimento integral

Este eixo tem o objetivo de discutir a importância de a escola assumir seu papel como espaço de desenvolvimento para os estudantes, entendendo a amplitude do desenvolvimento humano. A escola tem por responsabilidade a formação de um sujeito apto a assumir seu espaço na sociedade, evoluindo acerca do seu autoconceito. Para uma visão integral e coerente de si mesmo, ela é primordial na construção da identidade e reconhecimento social do sujeito que passa por transformações físicas, cognitivas, psicológicas e sociais durante todo o percurso escolar. Valorizando a forma de vida livre, igualitária, democrática e solidária, sendo um espaço de libertação, conscientização e emancipação (Freire, 2011).

De acordo com Paulo Freire (2011), a Educação ocorre na relação entre as pessoas em um tempo e um espaço, portanto precisa ter claro o lugar do homem no mundo, para adaptação ou transformação. Pensando um processo educativo libertador e não domesticador, faz-se necessário conhecer os estudantes para transformações coletivas e individuais. Entretanto, o que temos, geralmente, é uma instituição em processo de alienação e que não conhece a realidade de seus estudantes, logo não se compromete ou problematiza como lidar com as situações cotidianas. A escola pública está cindida da comunidade em que está inserida, que pode resultar em professores que reproduzem relações desumanizadas e autoritarismo. A diferença de classes e a recusa à realidade da comunidade cria uma distância com o professor e, conseqüentemente, da superação desses problemas. Trata-se de uma violência simbólica e institucionalizada. A vida humana é desvalorizada ao passo que a morte e a negligência social são naturalizadas no cotidiano, não há como não haver impacto na vida e no desenvolvimento da criança.

Bell Hooks (2003) escreveu sobre a relação do amor e do ensino: o amor do professor com a disciplina ministrada e sobre o amor na relação professor-estudante. O primeiro é aplaudido como puro e belo. O segundo não é tão bem-visto e carrega receios, como se essa relação, obrigatoriamente, só pudesse ser objetiva. Um objetivismo tão restrito que não cabe a expressão da subjetividade e do afeto.

A cultura dominante cristaliza relações de poder e controle (Freire, 2021), como a da figura hierárquica do professor dentro da sala de aula. Mantém o estudante passivo, inseguro para se colocar, sentindo-se incapaz de pensar e agir por si mesmo. Assim, ele acaba preferindo ganhar a admiração do professor replicando o discurso unilateral nas avaliações para alcançar notas altas do que realmente se desenvolver e aprender. Prioriza-se o destaque

em frente aos colegas de sala do que a própria aprendizagem. Ao invés de se verem como um coletivo, a sala de aula se torna um ambiente competitivo entre estudantes - além do próprio professor também ser um adversário.

Quando o professor se permite aprender, ouvir e acessar as subjetividades, bem como colocar as próprias, humaniza-se. Ademais, adotar essa postura, ensina os estudantes a ouvirem e se colocarem sem os óculos da competitividade, que está sempre em busca do binarismo de certo e errado, melhor ou pior. Sem o objetivismo, cada estudante pode trazer suas questões sem o peso do medo, angústia e inseguranças.

Um estudo realizado para avaliação de estratégias de autorregulação da aprendizagem, utilizadas por jovens de uma escola de ensino secundário portuguesa em seus estudos pessoais, mostrou que as mais utilizadas foram de autoavaliação, estruturação do ambiente, estabelecimento de objetivos e tomada de apontamentos na sua aprendizagem pessoal. Em suas definições, respectivamente, essas estratégias são: o estudante avaliando o próprio trabalho, o cuidado para selecionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico, de modo que facilite a concentração nos estudos, e o planejamento dos objetivos dentro de determinado prazo (Rosário, 2001). De acordo com os resultados, os anos finais do ensino secundário demonstraram utilizar mais estratégias que os anos iniciais. É pontuado ser um grande desafio, mas ao providenciar ferramentas autorregulatórias, apesar de não conseguir aumentar a capacidade, o professor possibilita que seus estudantes realizem suas atividades com maior eficiência.

A história de cada sujeito é uma parte da história da sociedade. A própria se caracteriza por um fenômeno dialético: criada pelo homem, torna-se produtor e produto (Bernardes, 2010). Pela relação dialética entre a sociedade e o homem, simultaneamente manifesta-se a internalização (subjetividade) e externalização (objetividade). Vigotski, por exemplo, entende o processo de construção de conhecimento tendo como referência o contexto social onde o indivíduo é gerado e se desenvolve, sendo possível na interação com o ambiente sociocultural, historicamente construído, em que vive (Friedrich, 2012). Assim, o histórico de vivências pessoais interfere na educação, ou seja, a interação social é condição para a aprendizagem, de acordo com a abordagem histórico-cultural.

Vigotski pontua a influência do ambiente em que a criança vive para o seu desenvolvimento integral, descrevendo o meio como principal fonte de conhecimento, tendo em vista que a cultura faz parte da natureza dos sujeitos (Jófilí, 2002). Dessa forma, defende a ação compartilhada com a construção de conhecimento. Não há desenvolvimento humano sem contato com outros. A sociedade, composta de características humanas e de cultura, é a

fonte da constituição humana pelas relações sociais - relação dialética (Veresov, 2012). Em outras palavras, de acordo com Paulo Freire (1996; 2021), o ser humano, para além de estar no mundo, é presença e ela se dá com a relação entre os outros. Nós agimos e transformamos esse mundo em que vivemos, com isso, a necessidade da ética.

A internalização não ocorre de maneira direta do meio externo para o interno, há uma relação dialética entre os meios num processo complexo: o externo é o precursor das funções psíquicas no desenvolvimento da criança e só depois passa a ocorrer internamente (Friedrich, 2012). Com isso, o fenômeno psicológico não antecede a existência do sujeito, mas faz parte da sua história. As condições em que se vive fazem parte da construção da subjetividade, pela construção de sentidos pessoais (Bernardes, 2010).

É preciso colocar em prática uma escola que se aproxima da criança e que dialogue com as suas necessidades, superando o modelo tradicional de ensino bancário, que reforça a dominação cultural e política; transformar a visão de adaptação, que prevê o sujeito como passivo, para a concepção de inserção, que considera o sujeito como ativo e interativo no seu processo de desenvolvimento (Andrada *et al.*, 2019; Jófili, 2002; Freire, 2021).

A escola é central no processo de socialização da criança e do adolescente. Essa função, anteriormente assumida exclusivamente pelo núcleo familiar, passa a dividir o cargo com outras instituições. Esse espaço estabelece relações e tem por responsabilidade a formação de um sujeito apto a assumir seu espaço na sociedade, evoluindo acerca do seu autoconceito. Para uma visão integral e coerente de si mesmo, a escola é primordial na construção identitária e reconhecimento social do sujeito que passa por transformações físicas, cognitivas, psicológicas e sociais (Freire, 2011).

O processo de formação da mente humana faz com que todas as funções psíquicas no desenvolvimento da criança iniciem no meio externo e passe a ocorrer internamente (Vigotski, 1991 como citado em Jófili, 2002). Primeiro o sujeito aprende, depois se desenvolve. Inicialmente, no nível social (interpessoal) e, depois de inúmeros episódios do desenvolvimento, torna-se individual (intrapessoal), o social é primordial ao individual (Veresov, 2012), ao passo que o desenvolvimento de habilidades nas relações sociais e a interpretação que o sujeito faz do mundo ocorre pela internalização dos conteúdos, sendo parte do processo de aprendizagem (Borochovivius & Tassoni, 2021).

O desenvolvimento humano é um complexo processo dialético composto por transformações de processos evolutivos e involutivos, envolvendo o externo e o interno, que não possui periodicidade constante e busca a superação de determinada colisão em cada ciclo (Veresov, 2012). O que foi consolidado dá condições para o que ainda está em processo de

consolidação, ao passo que, no contato com a cultura, o consolidado também se transforma em contradição - fenômeno da colisão ou crise. O desenvolvimento não é um processo evolutivo linear, é histórico e participativo, se funda nas crises e as crises são dramáticas (Burman, 2007).

É por meio dessas crises que se dá o desenvolvimento das Funções Psicológicas Elementares para as Funções Psicológicas Superiores (Friedrich, 2012). Ao observar a criança, pode-se compreender o que ela é capaz de fazer sozinha, indicando o que é capaz de fazer com auxílio, bem como o oposto - essa é a Zona de Desenvolvimento Proximal (Veresov, 2012). Esse auxílio deve ser útil para o impulsionamento do desenvolvimento da criança, considerando o que está em processo de desenvolvimento pelas funções mentais superiores - memória, pensamento e linguagem (Veresov, 2004).

Quando a escola dialoga com a vida cotidiana dos estudantes, também traz para discussão as contradições, fomentando sujeitos que refletem e se posicionam (Freitas, 2010). É um processo que combina o conhecimento historicamente produzido com as relações sociais dentro da escola e é acompanhado pelos educadores. Cria-se uma relação professor-estudante baseada na experiência e conhecimento ao invés de ser permeada pelo autoritarismo.

A concepção de Educação Integral significa uma educação que contemple o desenvolvimento integral (intelectual, físico, emocional, social e cultural) dos sujeitos e não fragmentado; amplia-se às pessoas e ambientes em que compartilham como parte do processo com potencial educativo (Barbosa, 2015). O planejamento pedagógico deve ocorrer com a participação dos estudantes e tê-los como maior foco, compreendendo-os criticamente, suas necessidades e potenciais, para que seja possível contemplar seus interesses.

Sendo cada sujeito, único, devido suas multideterminações, precisam ser ouvidos para que o processo educativo esteja mais próximo de favorecer a todos, incluir os saberes dos estudantes e da comunidade com o conteúdo proposto e integrar as diferenças. A educação integral busca ampliar as oportunidades de aprendizagem, ensinando, para além dos conteúdos acadêmicos, sobre cidadania, pesquisa, saúde, unindo o acolhimento necessário à formação ampliada (Gadotti, 2009).

A política pública existe para o enfrentamento de determinada realidade social na qual se deseja transformação. A ampliação da jornada de trabalho aparece, principalmente, como medida de combate à vulnerabilidade social e suas consequências na vida das crianças e adolescentes (Parente, 2018). Assim, segundo Barbosa (2015), o meio não deveria ser responsável por acentuar as desigualdades e segregar comunidades, mas sim acessível a todos

que nele convivem. Aprende-se com o que se vivencia. Para além de orientar o currículo escolar para o desenvolvimento de todas as dimensões dos estudantes, a educação integral desenvolve as comunidades e o território em que vivem, proporcionando a transformação social pela relação dialética (Gadotti, 2009).

Para melhor compreensão do que é educação integral, é importante saber diferenciar de educação em tempo integral. A última refere-se às instituições que trabalham em tempo ampliado, aumentando o número de horas que os estudantes passam na escola (Barbosa, 2015; Gadotti, 2009).

No Brasil, foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7083/2010 do Ministério da Educação (MEC) o Programa Mais Educação, que tinha o objetivo de estender a jornada escolar e enriquecer o currículo da Escola pública (Brasil, 2010; 2014), como defende a perspectiva da educação integral. Esse programa, possibilitando que as escolas tivessem recursos financeiros e pedagógicos, propõe uma ação intersetorial que amplie para no mínimo de 7 horas diárias e viabilize a realização de atividades socioculturais, visando a queda das desigualdades (Barbosa, 2015).

Em 2016, a Portaria MEC nº 1144 institui o Programa Novo Mais Educação, que tem por objetivo melhorar a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas de português e matemática no ensino fundamental com a ampliação da jornada escolar. Pouco faz menção às atividades socioculturais, dando grande destaque apenas às duas disciplinas mencionadas.

Devido à ação pouco efetiva do Estado na continuidade e estruturação dos programas, as políticas públicas educacionais são pouco disseminadas e conhecidas pela população. Portanto, conta com a intervenção de outras instituições para a construção e implementação dessas políticas de educação integral em tempo integral. Muitas vezes, não passam de políticas de governo, que por consequência da negligência administrativa, falham em medidas de continuidade (Parente, 2018).

A implementação dessas políticas de educação em tempo integral, sujeitas a adaptações, não deve perder seu foco principal: a formação humana ampliada. E para tal, a formulação tem que acontecer democraticamente (Parente, 2018).

Não basta que a escola seja em tempo integral, ela deve ter o princípio organizador do currículo escolar da integralidade. Gadotti (2009) afirma que é importante que a escola também inclua os professores em horário integral, fornecendo tempo e espaço para estudar e organizar seu trabalho.

A discussão de “tempo integral” deriva do desejo de deixar os estudantes das classes sociais baixas mais tempo nas escolas. Ao compararmos com a utilização do contraturno nas

escolas particulares, vê-se que o planejamento visa uma educação complementar com experiências pedagógicas como aulas de dança, línguas ou práticas esportivas (Gadotti, 2009).

Ao proporcionar vivências com propósitos formativos, como assembleias e grupos de estudo, a coletividade facilita a ação humana pela liberdade, com consciência, solidariedade, fidelidade e senso de pertencimento ao grupo. É a partir da necessidade e desejo de criar e mudar que aparece a motivação para o estudo (Freitas, 2010).

Atualmente, a constante competição que é incitada dentro do ambiente escolar, isola e individualiza, desmembra e enfraquece o coletivo. Com isso, a dominação se fortalece, abrindo espaço para a opressão e a alienação. O processo de alienação conduz para que os sujeitos se tornem submissos e reféns do acúmulo de capital, colocando-o como superior às relações, vivências e subjetividades (Penteado & Guzzo, 2010). A lógica do capital rege o sistema educacional. Ao distanciar-se da consciência crítica e da emancipação, a humanidade torna-se cada vez menos humanizada. Quando consciente e participativo, fica claro para o sujeito que ele é parte do todo. De maneira livre, apropria-se de si na relação dialética com a sociedade e se mobiliza pela transformação social, já que não estará mais em posição de fatalismo (Freire, 1997).

A visão da escola como um espaço de desenvolvimento integral solicita temáticas muito relevantes como a compreensão do ser no mundo, no qual seja possível ver e fazer o mundo a partir de uma práxis comprometida com o processo de humanização. Ao entender que a construção do conhecimento e a socialização são fundamentais nesse processo, fica mais evidente a importância da escola fomentar o desenvolvimento de seres múltiplos. Para tanto, os profissionais precisam estar alinhados com a realidade da comunidade escolar, levando o cotidiano para dentro da escola de maneira relevante, seja por discussões ou assimilação do conteúdo com a vida dos estudantes. Assim, fortalecendo o vínculo professor-estudante, quebra-se a visão hierárquica e se possibilita uma relação dialógica em que ambos são sujeitos do processo. Paulo Freire (2021) explica que não há produção de conhecimento quando os estudantes apenas decoram o que é posto pela figura do professor, como manda a educação de concepção bancária. Ao colocar os estudantes como ativos e pensadores, indica o caminho para a inserção crítica da realidade e os instiga a novas descobertas, ensina para além do conteúdo imposto, compreensão de mundo.

A prática problematizadora também suscita a autopercepção, autoavaliação e autocrítica justa. O sujeito se emancipa da dependência do ponto de vista do outro sobre si, pois é capaz de se perceber. Não que seja o caso colocar-se em posição de arrogância no mundo, mas simplesmente romper com a submissão compulsória do outro sobre mim. Posto

isso, sou capaz de perceber minhas dificuldades e buscar uma referência de auxílio para a superação.

A Psicologia como parte da comunidade escolar

Antes de refletirmos sobre a atuação do psicólogo dentro da escola, precisamos entender o histórico da psicologia nesse contexto. Num primeiro momento de atuação, a psicologia escolar se baseava em um antigo paradigma dominante que utilizava, inicialmente, testes que mediam a capacidade de estudantes, dividindo-os entre aptos e não aptos à aprendizagem (Carias, Mezzalira & Guzzo, 2016; Santos & Sant’Ana, 2017) – reflexo do sistema capitalista e sua necessidade de enquadramento dos sujeitos. Os últimos eram retirados do coletivo para serem readaptados com base em laudos diagnósticos; enquadraram estudantes a modelos que ditam como devem se portar dentro dessa instituição.

A ausência da visão que valoriza o contexto e as oportunidades sociais, políticas e educacionais, trouxe uma prática profissional que excluía e responsabilizava o próprio estudante pelas suas dificuldades (Patto, 1999). Gradualmente, a formação do profissional de psicologia foi mostrando o peso dos multideterminantes nos problemas de aprendizagem, transformando a visão e a prática, ainda sim, lutar diariamente para que a categoria continue rompendo com o antigo paradigma dominante (Andrada, 2005a; Santos & Sant’Ana, 2017).

A psicologia escolar ainda enfrenta o obstáculo de ser compreendido como ferramenta para ajustar determinados estudantes ao padrão de comportamento desejado pela escola, que ainda coloca a responsabilidade na criança e no adolescente pelo fracasso escolar (Guzzo, 2005). Com isso, espera-se que seja feito um trabalho com o “aluno problema” para que ele se adapte a ordem da instituição; uma intervenção clínica no campo escolar. É preciso reconhecer as possibilidades de atuação, extinguindo a prática clínica neste campo.

Andrada (2005b) detalha quatro focos de intervenção na escola. No foco 1, procura-se alinhar a prática do educador com as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. É preciso estar ciente de qual referencial teórico-prático a escola trabalha e seu Projeto Político Pedagógico, tendo uma participação ativa no planejamento, a fim de abolir a possibilidade de estigmatização sobre aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem. Bem como posicionar-se quanto a sua perspectiva do sujeito e aprendizagem, apresentando novas estratégias de intervenção.

Entendendo a importância de considerar as famílias como parte do processo de aprendizagem, o foco 2 estabelece possibilidades para um contato mais próximo com os

agentes do desenvolvimento, possibilitando a socialização e participação atuante delas. A psicologia deve compreender os contextos socioeconômicos, refletir sobre as dificuldades dos estudantes e pensar estratégias de superação, juntamente com os familiares, construindo um espaço de diálogo para reflexões, eliminando a responsabilização das crianças e dos adolescentes pelo fracasso escolar.

No foco 3, descreve-se intervenções psicológicas entendendo a necessidade de uma investigação multiprofissional da origem das dificuldades de aprendizagem. Com isso, para além do acompanhamento individual, as estratégias psicopedagógicas devem ser pensadas coletivamente com a equipe escolar, realizando diagnóstico e encaminhamento sempre que necessário.

O foco 4, evidencia o psicólogo como atuante de espaços de escuta aos estudantes, aproximando-se deles e de suas demandas, dialogando sobre como entendem a escola, as obrigações e possibilidades. Para uma atuação eficiente, é fundamental a compreensão do sujeito dentro de seu processo. O estudante carrega consigo seu sistema social que são muito influentes no seu cotidiano e conseqüentemente no seu desenvolvimento. A escola representa também um lugar de proteção das crianças e adolescentes, principalmente no ensino público, da parte orgânica à psicossocial, potencializando a necessidade de atenção a este grupo.

Pensando na atuação da psicologia escolar, é preciso compreender que há diferenças objetivas entre o ensino público e o privado no nosso país. Vê-se que na escola particular a missão pedagógica é satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, embasada no conhecimento e tecnologias; possibilitando a sobrevivência e o desenvolvimento de potencialidades, em busca de manter ou subir a posição social vivenciada por esse pequeno grupo. Já a escola pública – antes construída pela universalização do conhecimento, visando ensino que alcançasse as diferentes classes sociais e culturas, formando pensamento crítico – atualmente, enfrenta as condições desiguais e acaba por se restringir a atender as necessidades mínimas de aprendizagem (Libaneo, 2012). O maior enfoque está em possibilitar um espaço de convivência e acolhimento social: integrando e assistindo aos pobres. Além disso, apesar de ser no sistema público que está a maior parte dos estudantes da Educação Básica, há mais prédios do setor privado e com maior número de salas de aula (Penteado & Guzzo, 2010).

Devido ao desejo de universalização da rede, passou-se a tratar as escolas como se fossem de funcionamento universal antes mesmo de assegurar que assim estão. Por não enxergar cada instituição como única e não buscar entender a singularidade, especificidade e dificuldades individualmente, observa-se somente o aumento das desigualdades, que tornou o nível de aprendizagem das escolas ainda mais dependente do contexto socioeconômico da

comunidade – tendo em vista que os mais pobres possuem demandas diferentes dos mais privilegiados economicamente (Libaneo, 2012). O ideal de padrão é extremamente distante das comunidades marginalizadas, inalcançável.

Diante da cisão entre a escola pública e privada, a desigualdade é utilizada como justificativa pela preferência da privatização. Assim, o atual sistema coloca o setor público como protagonista da crise na educação do Brasil e, conseqüentemente, todos os agentes envolvidos: professores, gestores, famílias e os próprios estudantes (Penteado & Guzzo, 2010). Muitas vezes convencendo-os de que são falhos.

A escola pública – que deveria romper com esse comportamento, promovendo condições para uma transformação social através da equidade, convivência respeitosa, justa e dando a devida importância que cada um tem para a formação do coletivo – foca em inserir todos os estudantes na instituição, abrigando-os em uma dinâmica de exclusão. Houve crescimento da demanda para as missões assistenciais na busca de uma educação inclusiva e cada vez mais a aprendizagem foi caindo na escala de prioridades, intensificando ainda mais a satisfação das necessidades mínimas e a segregação daquele tido como incapaz, paradoxalmente tendo por conseqüência o distanciamento de uma educação inclusiva (Libaneo, 2012).

O processo de inclusão dos sujeitos à escola abrange uma subordinação daquele a ser incluído. Uma vivência pela adaptação e assimilação das relações de poder, inclusão e conformidade. O próprio planejamento educacional é inacessível e indiscutível aos estudantes (Freitas, 2010).

A escola pública reforça uma sociabilidade capitalista, introjeta valores capitalistas na cultura instituindo uma lógica de competição onde se torna aceitável apenas aquele que segue determinado padrão e, por outro lado, torna-se “incapaz” quem se distancia disso, ao invés de dar condições para a formação cidadã, criação de pensamento crítico e autonomia intelectual para os estudantes (Libaneo, 2012).

As medidas para solucionar os problemas educacionais analisados não foram capazes de resolver a questão, pois foram estruturadas sem pensar no que estava realmente afetando a qualidade da aprendizagem escolar, a raiz do problema (Brito, Arruda & Contreras, 2015). Ao invés de dar condições para que os estudantes tenham apropriação dos conteúdos para participação econômica, social, política e cultural (criando pensamento crítico e autonomia intelectual), gera neles o sentimento de impotência devido a acentuação das diferenças.

Há um ciclo de desigualdades, estereótipos sociais, conformismo, opressão e ausência de participação política. Os dois primeiros criam uma polarização social que torna tudo –

inclusive as pessoas – passível de ser classificado como bom ou mal, de acordo com o que é ditado pela classe dominante (Brito *et al.*, 2015). Com isso, há um direcionamento sobre como se deve agir em relação à autonomia pessoal e a autoconfiança, espontaneidade e criatividade; estabelecendo-se, como forma de sobrevivência, a busca por parecer diferente do que se é.

O descaso do Estado com a Educação aumenta esses estereótipos sociais, mantendo a estagnação e o conformismo, sendo o cenário ideal para a dominação e a opressão (Brito *et al.*, 2015). Assim, os estudantes são categorizadas entre fracasso e sucesso escolar, bem como os professores reduzidos à impotência e a escola à repressão – seguindo apenas com o foco de cumprir com o conteúdo curricular.

De acordo com a lei 13935/19, as redes públicas de educação básica terão a presença de profissionais de psicologia e serviço social desenvolvendo ações pela qualidade do processo de ensino aprendizagem, juntamente com a comunidade escolar e dentro do projeto pedagógico vigente (BRASIL, 2019). É fundamental que, após anos de luta pela aprovação da lei, ela continue pela garantia da regulamentação e da implementação. A atuação deve incluir a contribuição desde o projeto político pedagógico até o enfrentamento da violência, pensando na formação social dos estudantes com a equipe escolar e a família.

A psicologia, ao impactar a vida das pessoas, torna-se política. Por vezes contribuiu com o assistencialismo, com concepções normalizadoras e patologizantes, entre outras formas de compreender o fenômeno humano. Com a luta pela redemocratização do país, na década de 1980, perspectivas críticas na psicologia também ganham espaço. Os direitos sociais previstos na constituição federal em 1988 precisam ser garantidos e, para isso, muitas articulações se fazem necessárias (Yamamoto, 2010). A luta pela garantia dos direitos humanos, universais e inalienáveis requer a vigilância e empenho constantes. Deve superar o elitismo e enfrentar o sistema.

Conhecendo o histórico de atuação da Psicologia e entendendo as atuais possíveis intervenções na escola, deve-se romper com a visão estigmatizada e preconceituosa, que por muitas vezes defende a medicalização e o ideário psicologizante (Santos & Sant’Ana, 2017). Ao olhar o sujeito como um ser de multideterminações, fica claro a importância de uma atuação que promova a conscientização pela libertação. A educação é um processo de humanização, no qual as crianças se desenvolvem na interação com o meio (Moreira & Guzzo, 2017). As dificuldades na aprendizagem decorrem de fatores sociais e econômicos. As condições de vida do sujeito são obstáculos não apenas na aprendizagem, mas também na socialização, prejudicando o seu desenvolvimento integral.

A psicologia crítica não trabalha com ideologias ilusórias, pois busca a investigação e contribuição a partir da realidade social. Ao posicionar-se político e eticamente, quebra-se com a intervenção classificatória e estigmatizadora em que algumas correntes psicológicas embasam a ciência e a profissão. Não há neutralidade possível em uma atuação comprometida com o desenvolvimento da consciência (Bernardes, 2010).

A psicologia deve posicionar-se contra a reprodução das desigualdades, da violência e da exclusão e questionar a manutenção do *status quo*, rompendo com a responsabilização de estudantes e/ou de suas famílias (“desestruturada”) pelo fracasso escolar, a alienação e o fatalismo (Moreira & Guzzo, 2017). O profissional não pode se acomodar ao sistema social que beneficia poucos e deve criticar confrontando em favor da maioria. Sua ação deve estar pautada em um olhar ético e político, influenciando mudanças em seu contexto. Pelo diálogo, reflexão e ação, considerar e descobrir maneiras de a escola ser um espaço para compreensão e efetivação de liberdade, autonomia, expressão e desenvolvimento.

Nesse sentido, para uma ação realmente colaborativa da psicologia na escola, necessitamos colocar em pauta teorias e práticas que confrontem a psicologia hegemônica. Martín-Baró, por exemplo, conceitua a crítica e a libertação na Psicologia. Coloca como essencial a atuação comprometida em tornar o humano sujeito de sua própria história e possibilita o questionamento e crítica, estabelecendo compromissos com a comunidade pelo desenvolvimento contínuo de superação e emancipação. Por isso, é importante entender o sujeito como um ser de multideterminações e atuar promovendo a conscientização pela libertação; num processo de transformação pessoal e social de quem é oprimido ao descobrir sua realidade, mudando a forma de se relacionar no mundo (Moreira & Guzzo, 2017).

Ainda assim, sozinha, a psicologia não é capaz de solucionar nenhuma questão da educação (Sganderla & Carvalho, 2010). Ela fornece elementos críticos para que a escola consiga estar mais próxima da comunidade e, ao conhecer suas particularidades, propicie um local capaz de desenvolver integralmente seus estudantes.

Ao deixarmos de olhar para a sociedade apenas como continuidade de fatos históricos, mas como uma realidade construída, passamos a compreendê-la como um projeto (Rucht, 2007). Quando há respeito ao desenvolvimento integral e as singularidades de cada sujeito, trabalhamos na construção de um projeto de sociedade. O desenvolvimento integral é responsabilidade da Educação. Mesmo com a tentativa de uniformização, atualmente, vemos que a educação integral não é para todos, já que as práticas pedagógicas são extremamente desiguais. A psicologia ao atuar em prol de uma educação de qualidade, pensa o desenvolvimento integral e a formação humana, dá voz ao estudante para que seja possível

compreender sua realidade, como ele vê a si mesmo e a escola (Andrada, Dugnani, Petroni & Souza, 2019). Pensar o processo de desenvolvimento fora de uma régua cronológica, por uma perspectiva crítica. Assim, podemos acompanhar o desenvolvimento a partir do próprio sujeito, cessando a compulsão por patologizar individualmente, descolando o indivíduo de seu contexto.

Ao pensarmos no processo avaliativo como parte da dinâmica escolar, sabe-se que ele traz uma carga emocional ao estudante. Ademais, se a avaliação é um instrumento que possibilita indicadores do desenvolvimento, entendemos que a psicologia deve se aproximar desse processo. O rompimento com o antigo paradigma dominante e a dicotomia do sucesso *versus* fracasso precisa ser reafirmada constantemente, buscando o esgotamento das influências da colonização na nossa formação. O profissional de psicologia precisa estar comprometido com a realidade da comunidade para ser um agente transformador. Não há caráter de neutralidade em suas reflexões. Cabe à categoria estimular que os sujeitos possam falar sobre si e sua própria vida, não ignorando as opressões e desigualdades, mas conscientizando enquanto participante do coletivo para fortalecer a transformação.

Processo Avaliativo e a Reprovação dos “Reprovados”

A partir da Constituição Federal de 1988, criou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta aprendizagens essenciais, conteúdos, valores culturais e artísticos a serem trabalhados no ensino fundamental por direito dos estudantes. A formação humana ampliada é entendida com base nos princípios éticos (não apenas o respeito, mas o acolhimento à diversidade, valorização da identidade, cultura, potencialidade, responsabilização pelo coletivo, apropriação do local onde vive, induzindo a proteção e prevenção do meio ambiente), princípios políticos (informação, conhecimento, habilidade de diálogo e resolução de conflitos, oportunidade de reivindicação e participação, garantia do exercício de cidadania e experiências para compreensão do sistema) e princípios estéticos (participação e proveito de cultura, desenvolvimento da criatividade, como compartilhamento de pensamentos, emoções, expressões em suas diversas possibilidades) (Brasil, 2016). Objetiva uma sociedade democrática e inclusiva pela educação. Oito anos depois da criação da BNCC, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a regulamentação da Educação Básica. A BNCC fornece também materiais de apoio por área (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática e Ensino Religioso), por

temas contemporâneos (economia, meio ambiente, saúde, bullying e cyberbullying), para elaboração de currículos, guias para gestores e orientações para Projeto Pedagógico.

Faz parte das competências gerais desse documento que os conhecimentos sejam utilizados para compreensão da realidade e transformação social, fomentando estudantes que escolham agir pela construção de uma sociedade democrática. Bem como instigar a curiosidade e autonomia de investigação e criação de soluções para resolução de conflito. Defende-se o exercício do diálogo pelo respeito e valorização da diversidade humana. As habilidades estão previstas para serem desenvolvidas em todos os anos do ensino fundamental em todos os seus componentes. A BNCC considera o estudante como um sujeito ativo dentro do processo ensino-aprendizagem e que deve ser convocado para refletir, interagir, discutir e se expressar. Para isso, a escola precisa propiciar um ambiente adequado e seguro. O direito de aprender e de se desenvolver também pede garantias para uma formação do exercício da cidadania.

Todos esses pontos discutidos até então implicam em um Projeto Pedagógico (PP) comprometido com o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a BNCC e os demais documentos orientadores das políticas educacionais. É preciso que o PP seja discutido entre a equipe pedagógica no início do ano letivo para o planejamento das atividades e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

As diretrizes oficiais propõem que a educação respeite as diferenças, na perspectiva do pleno desenvolvimento humano, indicando a necessidade de preparação para o exercício da cidadania e qualificação profissional (Brasil, 1996), sendo indispensável e condicional para esse exercício, que viabilize acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Entretanto, atualmente, há uma crescente crítica às políticas de avaliação da qualidade da educação.

O parâmetro de qualidade tem tido como referencial elevar o índice de desenvolvimento, intrínseco à globalização. Visando prioridade no processo produtivo, o sistema segrega de acordo com o aumento da produtividade. Aumenta-se as exigências de produtividade-qualidade do trabalho e reduz o processo avaliativo à classificação de aprovados e reprovados. Desde o início, logo nos primeiros anos do processo de escolarização, a criança já reconhece na escola esse lugar de categorização (Sordi, Varani & Mendes, 2017).

O método avaliativo tradicional das escolas conta com o viés de uma ideologia meritocrática, que surge a partir do questionamento do sistema aristocrático. A aristocracia é uma antiga forma de poder, na qual uma pequena quantidade de pessoas (nobreza) era

detentora de privilégios em relação às outras classes. Nesse regime político, a relação de poder era contínua pela hereditariedade familiar, com a justificativa do sangue nobre – seus filhos eram mantidos nas mesmas condições. A queda da sociedade aristocrática se deu concomitantemente com o questionamento sobre a forma de repasse dos privilégios e a disseminação da ideia de que fossem dados a partir da valorização do talento e dedicação (Mazza & Mari, 2021).

A ideologia da meritocracia pressupõe as pessoas como indivíduos autônomos, únicos responsáveis sobre si (Mazza & Mari, 2021). Tem como alvo o alcance da liberdade, mas, na realidade, essa visão normaliza desigualdades ao passo que busca justificar injustiças e opressões, como se o ponto de partida fosse o mesmo para todos. A elite política e econômica pressupõe que aqueles que estão em menores condições de ascensão são os responsáveis por estarem onde estão, sendo humilhados, como modo de coerção. Cria-se o dualismo de vencedor e perdedor, no qual o último é menosprezado pela sociedade. O próprio desejo da ascensão social viabilizou essa lógica competitiva e desmoralizante (Mendes, 2018).

A avaliação escolar tradicional segue o conceito de QI (desenvolvido por Cyril Burt) que era utilizado para comprovação das teorias eugenistas quanto a inferioridade dos negros em comparação aos brancos no Estados Unidos (Mendes, 2018). Com base em uma ciência que legitima a ideologia do determinismo biológico, atribui o desempenho desigual às características inatas de cada um. A aplicação de um método único e neutro, isola o processo e o produto na busca de encontrar os responsáveis pelas falhas. Ao responsabilizar os sujeitos, legitima-se as desigualdades e acentua a ideia de que a escola pública é composta por aqueles que não possuem mérito.

Por isso, processo e produto são indissociáveis (Mendes, 2018). A meritocracia reforça a estigmatização de estereótipos que se fortalece e dá movimento no ciclo de preconceito, que no campo afetivo dissemina estranhamento e hostilidade a alguém ou grupo, e discriminação, impactando o agir no mundo dentro de uma perspectiva sem pensamento crítico. Seria possível pensar e efetivar um sistema educacional justo dentro de uma sociedade fundada pela exploração?

As avaliações escolares tradicionais assumem uma função social de reprovação, uma ameaça com função moralizante. A disciplinarização ainda muito presentes nas escolas, exalta a ordem e tem como ferramenta avaliações reprovadoras, hierarquizando até coletivos sociais, raciais, étnicos, já que ignora os contextos dos estudantes (Sordi *et al.*, 2017). O sujeito, na realidade, se apropria e produz cultura e conhecimento, através das relações com os demais, à medida que também se apropria e produz condições para existir (Andrada *et al.*, 2019).

As aprendizagens voltadas à consciência corporal, política, ética, social, cultural, afetiva e de valores constituem um sujeito histórico e social. A qualidade do desempenho do indivíduo deve ser inseparável da qualidade humana do viver humano (Sordi *et al.*, 2017). O pensamento pedagógico e avaliativo deve atentar-se aos processos sociais de sobrevivência dentro e fora da escola. Ao entendermos o humano como um ser constituído por múltiplas dimensões, fica claro que os processos de avaliação não condizem com a realidade dos sujeitos singulares dentro da sala de aula.

O ato de avaliar descreve colocar valor/mérito àquilo que se avalia. Através da avaliação, o objeto é medido, julgado e rotulado. Pode ser quantitativo ou não, mas independentemente, sempre é qualitativo – bom ou ruim, suficiente ou insuficiente (Sordi *et al.*, 2017). Sendo assim, torna-se possível decidir com menor sensibilidade as consequências ao sujeito avaliado a partir desse resultado.

Os indicadores de qualidade da escola reforçam a ideologia meritocrática no sistema educacional: uma boa escola é aquela que possui grande quantidade de estudantes bem avaliados, pelo seu alto coeficiente de inteligência (QI) e/ou pelo próprio esforço – mérito como resultado de uma inteligência inata somada ao esforço individual (Mendes, 2018).

É preciso refletir se as avaliações escolares tradicionais estão focadas no estudante, no ensino ou na política para entendermos seu objetivo e para quais consequências os estudantes estão sujeitos. Pensando uma formação humana ampliada, o sistema avaliativo padronizado não mede evolução do desenvolvimento e restringe possibilidades; segmenta, classifica e hierarquiza conhecimentos e suas aprendizagens (Cestari, Sibila & Souza, 2012). O termo “qualidade” se torna amplo quando não se delimita um recorte temporal, contextual, histórico e social. A construção de indicadores de qualidade, tendo como base o Projeto Pedagógico e a realidade da escola, possibilita processos de avaliação democráticos, participativos e emancipatórios; operando pela perspectiva de desenvolvimento humano em suas múltiplas potencialidades, gerando educação de qualidade, como é de direito a todos (Sordi *et al.*, 2017).

Ao chegarem no ensino fundamental I, crianças do primeiro ano são diferentes quanto ao seu nível socioeconômico e essa diferença tende a se manter ao longo dos próximos anos (Freitas, 2010). Assim, a escola que oculta e isola a realidade, perde significado e precisa criar mecanismos de motivação artificialmente, já que não se agrega ao que realmente motiva os estudantes: a vida social.

Shuell (1986) enfatiza que o envolvimento da criança e do adolescente nas atividades, alcançando o resultado desejado, é papel do professor. Afirma que a atuação dos estudantes é

determinante na aprendizagem, para além da atuação do docente. O protagonismo de estudantes no processo de educação promove que aprendam efetivamente a aprender. Assim, segue absoluto na continuação da aprendizagem mesmo depois da escola. Ensinar é possibilitar a produção própria e livre de conhecimento (Freire, 1996). Para isso, de acordo com o paradigma construtivista, a instituição deve propiciar ferramentas que promovam estratégias de autorregulação e construção individual às crianças (Rosário, 2001).

Quando isento da responsabilidade do processo completo de aprendizagem dos estudantes, o professor reduz sua prática pedagógica à transmissão de conteúdo: sua função está puramente em organizar e repassar os conteúdos da disciplina (Hoffmann, 1993). Pondera-se como responsabilidade inteiramente do sujeito estar atento para memorizar e cumprir as atividades. Assim, aqueles que possuem dificuldades são individualmente responsabilizados, já que há outros estudantes que, assistindo a mesma aula, aprendem sem demonstrarem maiores dificuldades. Como “detentor do saber”, o professor que segue essa linha de pensamento, não dá espaço para que os estudantes se expressem e coloquem seus pensamentos, críticas e dúvidas. O estudante não se relaciona com o conteúdo dado.

Com essa visão reducionista, a avaliação caracteriza-se por um instrumento de controle que não demanda reflexão, e sim, memorização (Hoffmann, 1993). Favorece a ideia caricata de estudante ideal e de estudante problema. Atenua, assim, uma educação autoritária, estigmatizadora e repressora; perde-se o propósito, pois não tem uma relação dialógica.

Paulo Freire (1996) dissertou sobre as limitações do ensino bancário, explicando que o aprender criticamente se dá na construção e reconstrução conjunta dos saberes, com um educador que viabiliza que seus educandos se apropriem do espaço de aula, como sujeitos do processo. Para a autonomia do pensamento crítico é preciso entender o objeto e esse entendimento não pode ser transferido como sugere o bancarismo, tal qual define Freire.

Ao pensar uma prática avaliativa diferente, encontram-se alguns desafios. Exige maior aproximação dos professores com os estudantes, o que não é simples para o atual cenário da escola pública, pois o sistema educacional determina o número de estudantes por sala e a carga horária, muitas vezes o próprio espaço físico é limitador (Hoffmann, 1993). Pode-se perceber que o descaso àquilo que é público começa pelo poder público (Freire, 1996), que parece não compreender a importância do investimento no prédio escolar.

O início desse debate deve considerar a presença da categoria em sala de aula. É fundamental que o próprio professor também se coloque na posição de errar, tanto para si quanto para seus estudantes. Sem a arrogância de estar sempre certo, o educador se vê no papel de continuar aprendendo e consequentemente evoluindo, bem como faz com que, ao

sair do palco, naturaliza sua humanidade de estar passível ao erro – fazendo com que sua fala seja coerente com seu agir (Freire, 1996).

Não é interessante negar o erro, portanto, mais um indicativo de que deve ser observado com cuidado na busca por compreendê-lo. Ele pode mostrar a maneira que o estudante tenta consolidar seus saberes no processo da aprendizagem (Teixeira & Nunes, 2008 como citado em Jesus, 2015). Não necessariamente constata que não houve aprendizagem. Sinaliza o processo da aprendizagem, uma referência ao que já progrediu e quais são os próximos passos necessários em direção ao conhecimento (Cestari *et al.*, 2012).

Ao invés de olharmos para o erro como par indissociável do fracasso, por que não o entender como antecedente ao acerto? (Carvalho, 1997 como citado em Jesus, 2015). Ele faz parte do processo de aprendizagem e a depender de como é olhado, pode ser potencializador na busca de conhecimento ou desestímulo. Quando ressignificados, os erros passam a deixar de ser indício de fracasso e tornam-se informações importantes para o acompanhamento pedagógico (Cestari *et al.*, 2012). Essa compreensão é fundamental para impulsionar o desenvolvimento e interesse dos estudantes dentro de sala de aula, bem como, conseqüentemente, em suas vivências pessoais.

Muitas vezes a dificuldade na aprendizagem está vinculada ao fracasso somente por parte dos estudantes. Para além de apenas acrescentar responsabilidade ao professor, deveria ser um indicativo de uma “falha” na relação professor-estudante – a qual ambos são ativos e responsáveis.

O próprio sentido etimológico da palavra “erro” consta como uma falha individual sem contexto. De acordo com Cestari, Sibila e Souza (2012), o maior sentimento enfrentado frente ao erro é – principalmente – a tristeza, raiva, inferioridade, frustração e incapacidade (78%), mas também, quando encarado de maneira proativa (22%), apesar da frustração, é possível compreender como um momento para autorreflexão e autoquestionamento.

Um pensar avaliativo guiado pela ideologia meritocrática reforça a classificação hierárquica, vendendo que é uma ferramenta que parabeniza os melhores, pelo esforço e dedicação, como forma de incentivo aos que não obtiveram alto desempenho (Cestari *et al.*, 2012). Entretanto, essa competição, por não considerar as desigualdades, acaba criando categorias e excluindo estudantes. É preciso reagir rigorosamente de maneira crítica a essa ideologia, não permitindo que ela consiga persuadir com distorções da realidade em que vivemos; além disso, romper com o movimento de responsabilização dos oprimidos (Freire, 1996). A propagação de uma visão de fracasso, incapacidade e culpa, faz com que os próprios

estudantes sejam convencidos de que são culpados, seja por falta de interesse ou inteligência (Cestari *et al.*, 2012).

O parâmetro de avaliação deve reconhecer os dados, por exemplo, da prova e tomar medidas necessárias pensando em um sistema educacional eficiente, com oportunidade e suporte a todos. Assim, o instrumento avaliativo passa a ter um sentido justo, trazendo a verdadeira essência da importante relação entre aprender e avaliar. A avaliação precisa ser dialógica ao passo que é parte do processo de aprendizagem (Romão, 1998 como citado em Gadotti, 2009).

Uma avaliação utilizada para encontrar erros tem o intuito apenas de punir aquele que erra para domesticá-lo, rotula-o como incapaz não produzindo nada de positivo ao processo de aprendizagem. Torna-se ainda mais grave quando a escola adota sistemas punitivos aos estudantes com baixo desempenho: impera o medo, a culpa, a insegurança e o desejo de desaparecer ou passar despercebido e o instrumento vira uma arma ameaçadora (Cestari *et al.*, 2012). O oposto do que deveria ser o espaço escolar, no qual o estudante é sujeito ativo, participativo, que não tem vergonha de assumir quem é, suas dificuldades e avanços (Freire, 1996).

Existe muita diferença entre exercer autoridade e autoritarismo: é preciso ter uma figura que faça a mediação correta, que oriente e cobre de seus estudantes (Freire, 1996), mas não significa que precisa utilizar de ameaças, desrespeito, humilhação e terrorismo – que configuram um exercício vazio, sem criatividade. "A prática da avaliação exige o desafio do exercício de preencher o vazio e esvaziar o cheio, ou em outras palavras, em aprender a aprender e aprender no desaprender, ou seja, desapegar-se do mal apreendido." (Macedo, Santos, & Silva, 2019, p.191).

Para uma prática avaliativa justa, a apropriação do conhecimento se dá ao ponto em que é carregado de sentidos e significados (Hoffmann, 1993). É preciso discutir sobre as formas de diálogo dessa relação professor-estudante. Aquele que, por mais inteligente que seja, não se familiariza com as pessoas, apenas coexiste em um mesmo ambiente, reproduz aquilo que leu (Freire, 1996). Não dialoga, pois não conhece os estudantes e discursa fora das realidades em que vivem. Na humanização da figura do professor, seria possível trazer o estudante para mais perto e viabilizar o interesse, instigar a curiosidade e, assim, acompanhar, para além de registrar, favorecendo o desenvolvimento, juntamente com o estudante (Hoffmann, 1993). Não é mais uma figura autoritária depositando seu saber em seus estudantes, mas sim, professor e estudantes, construindo juntos ao passo que refletem juntos. E é nessa construção que há enriquecimento para todos os participantes.

Ao provocar e desafiar seus estudantes, o professor ensina pela reflexão, construindo um saber com vivências e participação coletiva: o diálogo possibilita uma discussão profunda (Hoffmann, 1993). É com a curiosidade e estímulo que o estudante se move contra a estagnação e o fatalismo diante de suas inquietudes, pois dá espaço à subjetividade e ao pensamento crítico, transformando a imagem que constroem de si mesmo e a sua forma de se relacionar com os saberes (Borochovivius & Tassoni, 2021; Freire, 1996).

É preciso naturalizar a vivência do erro, pois ele é norteador para o desenvolvimento (Hoffmann, 1993). O medo de errar cala os sujeitos. Em um espaço seguro, o erro não é sinônimo de falha, mas caminho para superação. Uma avaliação formativa construtiva é utilizada com a finalidade de proporcionar a superação dos erros e impulsionar a aprendizagem; eles não são o resultado, mas indicações do caminho para o avanço e acerto (Cestari *et al.*, 2012).

Macedo, Santos e Silva, (2019) defendem que o conceito mais próximo ao comprometimento com uma práxis avaliativa é a avaliação para a aprendizagem e não avaliação da aprendizagem. Aqui, defendemos também que seja parte do processo avaliativo, e portanto, seja uma ferramenta indicadora do processo de cada sujeito (Freitas *et al.*, 2017). Ela sinaliza para o professor sobre seu planejamento de ensino e para o estudante onde é necessário dar mais atenção. Fomenta a ética na reflexão do avaliar, como algo que não é de ordem técnica, estático e vazio, mas que permanece em constante revisão. É necessário um trabalho contínuo: exige uma preparação para a elaboração da avaliação, da aplicação, para a correção e adiante. As lacunas observadas devem ser consideradas, já que trazem indicadores importantes para o planejamento pedagógico do professor, bem como suas estratégias de ensino, aperfeiçoando sua prática visando a aprendizagem dos estudantes. De acordo com Luckesi (2008), o interesse na aprendizagem do estudante é condição fundamental para uma prática avaliativa.

Espaços de diálogo fomentam a aprendizagem da resolução de conflitos, refletindo a origem para a prevenção de violências (Freire, 1996; 2021). A práxis na aprendizagem promove interesse na escola pelo educando ao passo que começa a ter sentido, fomenta a participação e apropriação de si e seu fazer no mundo, ferramenta potencial de desenvolvimento para crianças e adolescentes.

A avaliação precisa passar a ser compreendida como uma prática do fazer ético e sua construção deve incluir valores humanos (Macedo, Santos, & Silva, 2019). A transformação por uma avaliação mais refletida na realidade concreta e reflexiva sobre o sujeito e o seu fazer no mundo, pode ser muito potente, desde que, dialogado com a ética e objetivando a

aprendizagem, ampliando suas funções até então limitadas. A avaliação não consiste em uma etapa de um processo pedagógico linear, até porque esse processo não é linear. Deve ser compreendida como parceira dos objetivos do processo completo, que se relacionam com a metodologia e o conteúdo (Freitas *et al.*, 2017). Os objetivos guiam a elaboração da avaliação, bem como o conteúdo, norteando o método. Não é linear, pois não há fim no processo. A avaliação é uma ferramenta que possibilita refletir sobre a aprendizagem.

Uma comunidade escolar tolerante às diferenças tem valores plurais e, com isso, possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades. A avaliação escolar deveria ser vista como um instrumento indicativo do quanto o estudante está se desenvolvendo dentro de seu processo de aprendizagem, não para mensurar o quanto ele é capaz ou suficiente. O olhar deve ser para a criança e o adolescente, investigando quais são as barreiras que obstruem seu desenvolvimento integral considerando o desenvolvimento intelectual real.

Quando a avaliação não abrange a qualidade humana em que o sujeito vive, temos um “pensar avaliativo” fundamentado em classificação. Apenas quando o pensar pedagógico e avaliativo entende o sujeito como um ser constituído e constituinte da história que está envolvido, pondera-se uma formação ampliada e crítica para seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, a partir do que discutimos até aqui, podemos avançar nos objetivos, metodologia e análise das práticas desenvolvidas neste trabalho.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Compreender a relação entre a avaliação escolar e desenvolvimento integral de estudantes de 6º ano.

Objetivos Específicos

- 1) Conhecer como a escola planeja seu processo de avaliação de aprendizagem;
- 2) Conhecer como a escola pratica seu processo de avaliação de aprendizagem pela perspectiva de estudantes e professores;
- 3) Conhecer como o processo de avaliação praticado pela escola se relaciona com o desenvolvimento integral pela perspectiva de estudantes e professores.

MÉTODO

Fundamentos do método

A pesquisa foi pensada para a pesquisa ação-participação (PAR siga em inglês – Participation Action Research) em uma epistemologia qualitativa, que considera os princípios do materialismo histórico-dialético. A PAR é fundamentada na ação transformadora da realidade, na produção do conhecimento que esteja a serviço da sociedade e na participação, pensando a ação democrática. Tem como premissa produzir, reproduzir e desenvolver a vida em comunidade como processo de confronto entre oprimido e opressor. Por ser uma ferramenta específica para a leitura da realidade concreta, possibilita a construção de conhecimento na interação com o ambiente, analisando os impactos das intervenções na vida cotidiana (Guzzo, 2020; Ortiz & Borjas, 2008).

A ação compartilhada aprofunda o conhecimento, amplia possibilidades de ação e viabiliza que participantes se tornem sujeitos de seu processo de desenvolvimento. Ao refletir e buscar coletivamente as maneiras de se conhecer a realidade, desenvolve-se perspectiva crítica. A PAR entende a ação como fenômeno histórico, que internaliza a elaboração do projeto de futuro, identifica as necessidades de relevância para a comunidade por meio do diálogo, superando contradições entre a teoria e a prática. A participação da comunidade, possibilita impacto durante a pesquisa e não apenas quando concluída. É um processo revolucionário que possibilita um avanço na consciência para as pessoas que participam (Guzzo, 2020; Ortiz & Borjas, 2008).

A pesquisa deve ser uma ação política e contra hegemônica, que faz críticas confrontando o que está posto. Deve ser pautada em um compromisso ético e político, rompendo com as estruturas de injustiça social, considerando e descobrindo novas estratégias, promovendo compreensão e efetivação de liberdade, autonomia, expressão e desenvolvimento dos seres.

Utilizando os fundamentos do materialismo histórico-dialético, com uma leitura crítica da realidade, faz-se uma reflexão sobre a estrutura social posta, que produz e reproduz desigualdades. Sendo a emancipação humana seu horizonte, utiliza a dialética para compreensão dos processos complexos. Analisa e estabelece nexos entre as mudanças, movimentos, contradições, causas e efeitos por trás de um fenômeno (Woods & Sewell, 2020).

A epistemologia qualitativa, não é uma pesquisa com fim em si mesma, devido ao seu caráter construtivo-interpretativo, considera, na realidade, o singular como fonte legítima do conhecimento (Goulart, 2020). Seu diferencial está na forma de produzir conhecimento dentro da Psicologia: deixa de buscar padrões para compreender o diferente, a realidade plurideterminada, as condições e contextos em que os sujeitos criam e manifestam suas subjetividades. Ao possibilitar a expressão e a reflexão no espaço que constituem, com aqueles que se relacionam, estimula-se a consciência, a participação ativa e a criatividade. Assim, cada vez mais o sujeito será capaz de posicionar-se no mundo, criando alternativas para sua comunidade (Martínez, González Rey & Puentes, 2019).

Cenário e contextos

O trabalho foi realizado na cidade de Campinas, localizada no estado de São Paulo. Campinas é uma metrópole que possui grande quantidade de indústrias, universidades, hospitais e atividades culturais. De acordo com os dados do IBGE (2021), o município está com a estimativa de 795,7 km² e 1.223.237 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é composto pela longevidade, educação e renda da população daquele município, considerando o contexto do país. Ele varia de 0 a 1, sendo 1 o maior desenvolvimento. O IDHM de Campinas em 2010 foi de 0,805 e a escolarização (de 6 a 14 anos) era de 96% (IBGE, 2010). A grande expansão populacional e econômica de Campinas acarretou no aumento da concentração de riquezas que acentua contrastes sociais. O Produto Interno Bruto (PIB), soma de todos os bens e serviços produzidos no período de um ano, de Campinas é de 0,9% (65,8 bilhões) do PIB nacional e o PIB per capita de 1,65 (IBGE, 2021).

A cidade é dividida por regiões: norte, leste, sul, sudoeste e noroeste. A Secretaria Municipal da Educação de Campinas é dividida em Núcleos de Ações Descentralizadas (NAED) e cada região da cidade possui um núcleo. O campo no qual foi realizada a pesquisa é uma Escola Municipal com Ensino Fundamental e EJA localizada na região noroeste de Campinas, que responde ao NAED Noroeste. Essa região é caracterizada por ser uma das mais vulneráveis em questão de renda. Apesar de ser a última a se formar, está em constante expansão e concentra aproximadamente 139.571 habitantes, 11,41% de toda a população do município, de acordo com a estimativa censo IBGE 2021, elaborado pelo Grupo de Trabalho Estudo Socioterritorial (2021).

O Cadastro Único identifica famílias de baixa renda, sendo critério de inscrição famílias que ganham até meio salário-mínimo por pessoa ou que ganham até 3 salários

mínimos de renda mensal total. Em Campinas, foram cadastradas 90.750 famílias no último ano e mais de 70% delas residem na região Noroeste. A estimativa é de que 55,03% das famílias que estão em situação de extrema pobreza, ou seja, vivem com renda per capita de até R\$89, estão nessa região (IBGE, 2021).

A escola

Em 2021, completou 40 anos desde a sua fundação. Atualmente, atua em três segmentos: ensino fundamental I, II e EJA, que funcionam em diferentes turnos - manhã, tarde e noite, respectivamente.

Está situada em um bairro com um terminal rodoviário e linhas de ônibus que fazem comunicação com o centro urbano apenas por uma extensa avenida. Ao lado do prédio, possui um bosque que é reconhecido por ser ponto de tráfico de drogas e prostituição. São atendidos estudantes de mais de 20 bairros próximos, alguns não possuem asfalto, saneamento básico, atendimento escolar e médico.

De acordo com o Projeto Pedagógico (PP) da escola, o espaço físico passou por algumas reformas desde a sua criação, deixando o espaço descentralizado. Inicialmente, contava com apenas três salas, mas ao longo do tempo, foi se estendendo e criando pavimentos. A população atendida é caracterizada por viver há bastante tempo nessa região, sendo comum a passagem de gerações da mesma família na escola - ainda mais por ser alto o índice de gravidez na adolescência, como descrito no PP. Também há pais com baixa escolaridade, que não foram alfabetizados, muitos deles, desempregados.

É importante ressaltar que a chegada do novo coronavírus (COVID-19) precarizou as condições de vida e tem influência nas informações acima citadas. O adiamento do último Censo pelo governo federal inviabiliza a precisão desse agravante, que não pode ser desconsiderado. Minha inserção no campo oportuniza uma descrição mais atenta desse período. No contexto pandêmico, a escola passa a ser reformulada: deixa de ser unicamente presencial e passa a ter que entrar em vigor o ensino remoto. O Boletim Epidemiológico Semanal de Campinas postado em 30 de agosto de 2021 mostra que são 135.643 casos e 4.326 óbitos de Covid-19. Quanto ao caráter de gravidade dos casos, 88,5% são leves e 11,5% graves.

Em 2020, a primeira medida tomada em relação ao vírus foi um trabalho de prevenção, no qual os professores orientavam como os estudantes se protegiam do vírus que

estava propiciando tantas mortes em outros países. Em seguida, veio o recesso em abril e os documentos oficiais da prefeitura de Campinas que delineiam uma metodologia para as escolas municipais: atividades mitigadoras postadas na plataforma *Google Sala de Aula*. Com essa orientação, as escolas passaram a realizar atividades de maneira assíncrona. A equipe gestora, os professores e os estudantes receberam um e-mail de *login* para acesso à plataforma do *Google Sala de Aula*.

Nesse momento, o segmento do Ensino Fundamental II (EF II) organizou-se em algumas etapas até chegar na elaboração das atividades transdisciplinares. Primeiramente, houve a etapa de formação com os conceitos de multi, inter e transdisciplinaridade. A abordagem de temas como a COVID-19 e outros dentro do eixo cidadania. A equipe refletiu como os estudantes iriam usar a plataforma digital e se saberiam usá-la. Depois foi construída uma escala para monitoramento da plataforma e em seguida uma estrutura de periodicidade e organização das postagens. Só então iniciaram o envio das atividades, dos materiais de apoio (tutoriais) e avisos.

A prefeitura forneceu *chips* de celular para que as escolas entregassem aos seus estudantes. Esses chips não possuíam número, funcionava apenas para dados móveis com o intuito de viabilizar o acesso àqueles que não possuem internet em casa. Infelizmente tal medida não incluía estudantes que não possuem um equipamento para utilização do chip.

Foram inúmeros adiamentos quanto à volta presencial desde então e não aconteceu em 2020. O ano se encerrou com os seguintes dados do EF II quanto à participação, sendo todo e qualquer acesso realizado, não caracterizando frequência: 58% dos estudantes não participavam e 42% sim. No começo tiveram mais acessos, mas houve uma queda considerável ao longo do ano. O ano encerrou com a promoção automática dos estudantes.

Em 2021, as atividades deixaram de ter caráter transdisciplinar e passaram a ser postadas por disciplina curricular. Outra mudança importante foi a imposição do caráter obrigatório presencial, que influenciou no aumento de participações, sendo 72% participantes e 28% não. A escola passou a fornecer atividades impressas aos estudantes com dificuldade de acesso à plataforma.

Para a postagem das atividades remotas, foi feita uma divisão em formato de rodízio de duas semanas: a cada semana eram postadas atividades de 4 disciplinas. Para além da plataforma, os professores também passaram a fazer reuniões do *Google Meet* por disciplina

com os estudantes com o objetivo de fortalecer o vínculo entre os mesmos e professores tirando dúvidas da última atividade postada. As reuniões aconteciam no mesmo esquema de rodízio das atividades e tinham duração de 30 a 60 minutos.

Pensando em compreender melhor o nível de conhecimento dos estudantes, a escola realizou a “Avaliação Diagnóstica” de maneira remota (ou impressa aos que não podiam ter acesso) no início de 2021. Essa atividade avaliativa não gerava nota e não tinha como objetivo devolver uma correção pontual para cada estudante. Ela mapeia como estão as habilidades de leitura, escrita, interpretação e raciocínio matemático. Foi dividida em cinco partes e postadas ao longo de uma semana. Os resultados desse instrumento foram analisados em conjunto pela equipe pedagógica e norteiam o planejamento. O preenchimento da Ficha Avaliativa Descritiva (FAD) considerou princípios humanitários, de mitigação e interação com a escola, seja pelas atividades ou presença nas reuniões pelo *Google Meet*. Ainda assim, não era suficiente para compreender se os estudantes estavam se desenvolvendo e aprendendo os conteúdos.

Em 9 de abril de 2021, sai o decreto nº 21.438 indicando o retorno presencial para o dia 26 de abril. Criou-se uma dinâmica de adaptação que aconteceu por três semanas, para que os estudantes fossem divididos em três grupos. Esses grupos deveriam agendar um horário para irem à escola. Foi feito um acolhimento, entrega de equipamentos de proteção individual (três máscaras de pano, uma garrafa de água e um frasco com álcool em gel) e puderam conhecer as mudanças no espaço físico da escola, as novas regras e dinâmica, seguindo os protocolos de segurança orientados pelo Departamento de Vigilância Sanitária (DEVISA).

O retorno, nesse momento, era opcional, mas as atividades remotas continuavam sendo postadas e permaneciam obrigatórias. Inicia-se em horário presencial reduzido, sendo de segunda a quinta-feira com 4 horas diárias. Assim, os encontros no *Meet* aconteciam às sextas-feiras. Na sala de aula, o professor não passava novos conteúdos, apenas retomava os assuntos que já estavam na plataforma, fazendo uma revisão com enfoque nos pontos importantes definidos pelos próprios professores.

Ao final de maio, a equipe pedagógica registra uma queda na participação dos estudantes devido ao retorno presencial, inclusive por aqueles que não estavam frequentando a escola. Aqui, o número máximo de realização das atividades era de 54% e a média era de 39%. Entre os que não realizaram as atividades, houve impossibilidade de contato com alguns, mas também foi possível perceber a influência da falta de recursos, dificuldade de

organização e apoio no ambiente e falta de engajamento, de acordo com os próprios estudantes – por meio de um formulário enviado pela escola. Todos os estudantes que interagiam na plataforma ou frequentavam a escola presencialmente foram avaliados com nota máxima - conceito O (ótimo).

No início de agosto de 2021, a escola teve que se organizar em dois grupos de estudantes em revezamento semanal no modo presencial. Para isso, foi elaborado um formulário para que as famílias solicitassem o desejo de que o(s) estudante(s) fosse(m) incluído(s) em um dos grupos para frequência nesse modelo. Assim, a escola pôde se organizar quanto ao número de pessoas dentro da sala de aula, respeitando o distanciamento determinado pelo DEVISA de 1,5 metro. Com o formulário, no EFII, 195 estudantes confirmaram que voltariam presencialmente – pouco mais da metade dos matriculados nesse segmento. Na nova organização, o horário mudou, sendo de segunda a sexta-feira, ainda com 4 horas diárias. Dessa forma, tornou-se inviável a permanência dos encontros via *Google Meet*, portanto, suspensos.

A organização das atividades se manteve em rodízio de duas semanas. Os professores seguiram como base para as aulas presenciais, as atividades remotas – evitando grande discrepância entre os que frequentavam ou não a escola – com aprofundamento dos conteúdos. A prefeitura disponibilizou *chromebooks*, que foram entregues de forma gradual, por ciclos, aos que não possuíam equipamento nos meses de agosto e setembro.

No mês de setembro de 2021, o Departamento Pedagógico fez um comunicado em relação ao Plano de Trabalho para elaboração da Avaliação Diagnóstica aos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que contará com profissionais da rede, organizados em Grupos de Trabalho para construção desse instrumento único. Para elaboração das atividades competentes aos anos finais (6º a 9º ano), foram separados dois grupos, o de Língua Portuguesa e o de Matemática. Em cada grupo, participaram dois professores de cada ciclo (III e IV) e um da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Avaliação Diagnóstica foi construída e organizada para ser realizada em novembro do mesmo ano.

No dia 3 de novembro de 2021, foi publicado no Diário Oficial o decreto nº 21.749 sobre o retorno obrigatório das atividades escolares presenciais, das instituições públicas e privadas. Esse retorno acontece sem revezamento, atendendo 100% dos matriculados, a partir do dia 08 de novembro do mesmo ano. Assim, a Avaliação Diagnóstica ocorreu nos dias 10 e 11 de novembro com todos os estudantes presencialmente. Essa avaliação, geralmente, é

construída pela escola e nesse momento era importante para que fosse possível avaliar os conteúdos aprendidos e as dificuldades de cada estudante após o período em que as atividades eram remotas. Em 2022, as escolas seguem as atividades escolares presenciais sem revezamento.

Participantes

Participam dessa pesquisa 20 estudantes e uma professora. Foram 18 estudantes de 6º ano que demonstraram interesse em participar do grupo focal e 2 estudantes da mesma turma que aceitaram participar da entrevista. Todos os estudantes estão na mesma faixa etária (11-12 anos), sendo dez meninas e dez meninos. Aqueles que participaram das entrevistas não participaram do momento do grupo. A professora participante dá aula para a turma em questão, responsável pela matéria em que os estudantes demonstraram maior dificuldade na primeira avaliação do ano letivo, denominada Avaliação Diagnóstica, já apresentada anteriormente. A participante tem 60 anos de idade e já completou 25 anos de trabalho como professora da rede pública municipal.

Fontes de Informação e Procedimentos de coleta de informação

Foram utilizadas como fontes de informação: 1) Registros dos diários de campo da equipe de psicologia inserida no contexto da escola da qual a pesquisadora é parte; 2) Registros do grupo focal com estudantes e 3) Registros das entrevistas com estudantes e professora.

1) Para compreensão crítica das características da realidade estudada é essencial a inserção da pesquisadora no cotidiano da escola. Por isso, a utilização dos *diários de campo* como técnica de registro da ação, que envolve a observação de um grupo social, de forma que vá além de um documento descritivo. É um instrumento que contém as sínteses das ações desenvolvidas e os sentidos - há o reconhecimento da subjetividade do processo (Moreira, 2016). Escrever as reflexões durante a pesquisa fomenta que ela continue visando o coletivo (Parker, 2005).

2) O *grupo focal* é uma técnica que propicia uma discussão estruturada sobre determinado fenômeno social. A partir de um grupo de participantes selecionados, objetiva reunir informações detalhadas e profundas sobre sentimentos, valores e ideias, consensos e divergências (Smeha, 2009). Possibilita à pesquisadora informações e *insights* que não seriam possíveis sem a interação dos participantes no grupo. A pesquisadora assume o papel de

coordenadora e moderadora do trabalho em grupo, encorajando as interações e facilitando a discussão (Borges & Santos, 2005).

3) As entrevistas foram guiadas por um roteiro semiestruturado elaborado pela pesquisadora com a finalidade de conhecer o processo avaliativo de diferentes perspectivas: da professora, de um estudante avaliado com conceito de nota máxima e outro estudante avaliado com conceito de nota mínima. O roteiro pensado para a professora buscou como é elaborada a avaliação, como ela é aplicada, o que é avaliado e como é corrigida (ANEXO 1). Já no roteiro para os estudantes, como eles sentem o momento da avaliação, a finalidade da avaliação, se ela auxilia na aprendizagem e como eles imaginam que deveria ser (ANEXO 2). Foi proposto e aceito pelos três participantes que nossa conversa fosse gravada, possibilitando que acontecesse de maneira mais orgânica e, conseqüentemente, discutir o que foi exposto com maior veracidade.

A professora

A entrevista com a professora foi realizada na escola. As primeiras perguntas foram de caráter identitário e, em seguida, sobre o planejamento, aplicação e correção das avaliações pela professora. Foi questionado o nome, data de nascimento e há quanto tempo a professora leciona na rede municipal de Campinas.

Quanto ao processo de avaliação: “Como você avalia os estudantes?”, “O que avalia?”, “Como você elabora a avaliação?” e “Como você corrige a avaliação?”. A partir dessas respostas, foi feita uma discussão considerando a pandemia de COVID-19 que, para estudantes de 6º ano, refletiu na privação do processo de adaptação do ensino fundamental I para o ensino fundamental II - já que fizeram o quarto e parte do quinto ano de maneira remota. A entrevista aconteceu no contraturno, em uma sala específica, bem iluminada, com ventilador e cortina, possibilitando um momento reservado. Teve duração de 44 minutos.

Os estudantes

Os estudantes do 6º ano foram convidados a participar de um grupo, no qual discutimos perspectivas e sentimentos em relação ao processo avaliativo. Nele foi possível refletir sobre como é o processo e como interfere na vida dos estudantes, bem como possibilidades para um processo avaliativo. Para isso, houve um primeiro momento de apresentação do termo AVALIAÇÃO, já que eles estão mais familiarizados com o termo PROVA. Foi pedido para que cada um falasse qual é o seu nome e qual é a palavra que vem

na cabeça quando pensar em avaliação. Assim, foi possível compreender a complexidade do tema para cada um. Em seguida, foram feitas as seguintes perguntas disparadoras: “Para que serve a avaliação?”, “Vocês conseguem perceber se estão aprendendo o conteúdo sem a nota da avaliação? Como?”, “Como vocês acham que deveria ser esse processo?” e “Vocês sentiram diferença da escola antes e depois da pandemia?”.

Em outro momento, foi feita uma entrevista com dois estudantes, separadamente. Esses estudantes foram apontados pela professora seguindo os critérios pedidos pela pesquisadora: um estudante que tem a nota máxima de conceito, O (ótimo), nos últimos dois trimestres e outro estudante com nota mínima de conceito, I (insuficiente), nos últimos dois trimestres. Com isso, foram pensadas algumas questões para ambos os estudantes, para refletir as percepções do desempenho de nota de um mesmo processo avaliativo.

Como combinado previamente com a gestão da escola, chamei cada estudante na sala de aula e o levei de volta ao fim da conversa. As entrevistas foram realizadas, separadamente, no laboratório de informática da escola. É uma sala ampla, com cortinas, bem iluminada, ar-condicionado, oito computadores de cada lado posicionados em cima de bancadas de mármore em paralelo e cadeiras acompanhando. Ao centro há uma longa mesa branca e várias cadeiras dispostas ao redor. Com autorização dos participantes entrevistados, gravei a conversa para que tivesse um registro mais próximo do real.

Considerações Éticas

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa a fim de adquirir a anuência, de acordo com as determinações da resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que reconhece as especificidades de pesquisas da área das Ciências Humanas e Sociais. Com isso, os participantes e a escola não são identificados.

A atuação profissional da pesquisadora como psicóloga no campo se dá pelo programa municipal ECOAR. Logo, estão cientes a escola, o Núcleo de Ação de Educação Descentralizada (NAED) da região noroeste de Campinas e a Secretaria Municipal de Educação (SME). Não há possibilidade de riscos aos participantes, sendo apenas uma ação de escuta e reflexão.

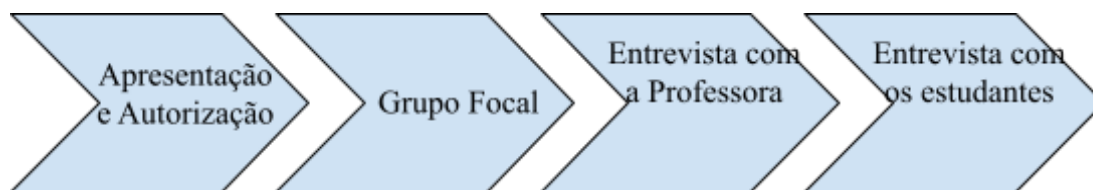
A professora participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os estudantes foram convidados a participarem e, aqueles que aceitaram a participação, assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e os

respectivos responsáveis, o TCLE. Além de terem sido orientados quanto à proposta da pesquisa, sobre o compromisso de preservação de sua identidade, sobre a possibilidade de recusa, desistência ou exclusão de segmentos da entrevista a qualquer momento da pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a aprovação dada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, a pesquisa foi realizada e as informações organizadas gerando os dados como descrito em cada etapa.

Figura 1: Etapas das ações.



Fonte: Autoria própria.

A entrevista com a professora foi analisada com o objetivo de compreender melhor como a escola planeja e pratica o processo de avaliação. A partir do Grupo Focal (ANEXO 3) com os estudantes, além de criar um espaço de reflexão sobre avaliação, foi possível compreender como a escola pratica pela perspectiva dos estudantes. Por último, foram feitas duas entrevistas com os estudantes escolhidos pela professora de matemática: um com nota máxima de conceito O e outro com nota mínima de conceito I. Os Diários de Campo, produzidos pela equipe de psicologia inserida na escola, possuem descrições e reflexões das ações na escola, sendo possível ampliar nossa discussão a partir desses registros.

As informações foram organizadas e refletidas com base na análise construtivo-interpretativa de González Rey (2017) que propõe a reflexão dos dados organizando-os por unidades de sentidos e categorias. Por meio dessa análise, as informações e as reflexões foram codificadas, analisadas e interpretadas, sendo elaboradas sínteses para melhor compreensão da perspectiva de cada fonte de informação investigada, considerando a subjetividade da pesquisadora como parte integrante da pesquisa.

A codificação ocorre por uma categorização de recorte de palavras ou trechos que representam sentidos. Assim, é possível perceber como um mesmo código está ligado entre os diferentes participantes. Para isso, é imprescindível uma leitura contextualizada da realidade da comunidade escolar, entendendo que suas condições são influenciadas pelo sistema capitalista e suas imposições. Destacar as contradições como parte do processo, para que seja

possível obter a compreensão da avaliação escolar, possibilitando uma discussão sobre sua relação com o desenvolvimento integral.

Síntese do Grupo Focal

Com o grupo focal foi possível perceber que os estudantes têm receio da avaliação. Quando foi pedido que dissessem a palavra que aparecia em mente ao pensarmos no tema, a maioria das palavras tinham uma qualidade negativa (72%). Foram elas: alegria, tristeza, papel, ódio, estudar, desespero, manicômio, raiva, nota, lágrimas, dificuldade, sono, desânimo e medo. As palavras tristeza, estudar, raiva e desânimo apareceram duas vezes. A estudante que disse "manicômio" justifica pensar que tomar consciência dos próprios erros na avaliação a fariam ficar "louca". Devido a proximidade que tenho em campo, foi possível fazer uma reflexão sobre o tema abordado, que não caberia ser discutido no momento.

Tabela 1: Palavras dos estudantes

Qualidade	Exemplo	Frequência
Positiva	"Alegria"	1 (5,55%)
Negativa	"Tristeza", "Desânimo" e "raiva"	13 (72,22%)
Neutra	"Estudar", "nota" e "papel"	4 (22,22%)

É importante entendermos que esse grupo viveu a pandemia no período em que ocorreu essa transição para o processo avaliativo tradicional do ensino fundamental II. Por tanto, as primeiras avaliações foram feitas de maneira online e com a possibilidade de pesquisa, sendo a adaptação à plataforma e a manutenção do vínculo escolar, o maior desafio. Os próprios estudantes fazem críticas ao que aprenderam nesse percurso até as aulas presenciais obrigatórias.

Quando questionados sobre a função da avaliação, o debate iniciou com as frases "Para a pessoa sofrer" e "Para dar a nota e a gente passar de ano" até que chegaram ao acordo de que seria para avaliar os conhecimentos do trimestre. Responderam prontamente sobre como o professor faz para compreender se a turma está aprendendo os conteúdos dados em sala de aula: pela avaliação. Com isso, questionei como eles percebiam as diferenças da avaliação e do exercício feito em sala de aula e as respostas foram "É que no exercício a professora pode nos ajudar e na prova não. Ela deixa a gente se virar sozinha, com Deus e nós" e "No exercício não dá tanto medo, mas na prova dá.". Entendemos que a avaliação é mais difícil e dá medo, já o exercício não e pode ter auxílio do professor.

Conversamos sobre o que esse medo pré-avaliação e alguns explicaram que está relacionado à nota baixa. Eles sentem que existe uma grande pressão ou castigo dos pais pela nota. O que nos fez refletir se o medo era da avaliação ou da nota. Todos os estudantes concordaram ser da nota, exceto dois: um estudante afirmou ser da avaliação e outro estudante disse "Eu tenho medo de errar". Eles explicam que a nota baixa significa que não estudaram e/ou que não foram bons o suficiente.

Busquei entender com o grupo de que maneiras eles conseguem perceber se estão aprendendo o conteúdo, como fazem essa autoavaliação e eles compreendem através dos próprios erros no momento de exercício.

Sugeri que pensássemos juntos em uma nova maneira de aplicação de avaliação e as primeiras respostas após um longo silêncio foram: "Vai no ruim mesmo, não tem opção" e "Vai que fica pior". Ao longo da discussão, algumas reclamações foram surgindo, como o fato de alguns estudantes anunciarem em sala o momento em que terminam de fazer a atividade, pois acabam se sentindo ainda mais pressionados a terminarem. Eles colocam o tempo como um inimigo nesse momento. Entendendo que é uma sala que ainda está aprendendo como funciona o processo, há maior dificuldade em administrar o tempo.

A primeira sugestão foi: "Seria mais fácil se o professor ficasse do seu lado perguntando", demonstrando a importância de uma leitura dirigida e de uma figura afetiva no momento da avaliação.

Os estudantes experienciam diferentes maneiras de serem avaliados, já que há essa liberdade para a organização pedagógica de cada professor. Dentre as formas mais queridas estão a de não aplicação de avaliação (ocorre a partir do conteúdo e atividades feitas no decorrer do semestre), avaliação aplicada dividida e aplicada em dias diferentes - dando mais tempo para fazer, possibilidade de consultar o material e fazer em dupla. Para eles, a falta de ajuda do professor e o tempo são os maiores dificultadores na hora de responder às questões da avaliação.

Defendem a importância de receberem de volta o documento corrigido, pois assim conseguem entender a nota que tiraram. Colocam a falta de retorno e correção da avaliação como angustiante. Mesmo assim, não são todos que procuram o professor para tirar as dúvidas e explicam que é por medo de serem julgados e vergonha dos colegas.

Síntese da Entrevista com a Professora

Na investigação sobre o processo avaliativo que a professora realiza, pude compreender melhor sua metodologia e suas justificativas pedagógicas. A formulação da

avaliação considera o que foi avisado para a turma que seria cobrado, para que eles fiquem mais seguros com o conteúdo. Ela entende que essa turma ainda não sabe administrar o tempo de avaliação e isso é pensado no momento de elaboração do documento, por isso é permitido que utilizem o tempo de duas aulas (1 hora e 40 minutos). Constam perguntas mais simples e resolução de problemas que incluem o que foi visto em aula.

São dadas várias atividades ao longo do trimestre que contribuem para a nota final, bem como a participação. Afirma considerar a participação oral durante as aulas, pois alguns estudantes sentem maior dificuldade de colocar os cálculos no papel, mesmo sabendo fazer. São feitas em duplas, com a regra de que os pares tenham similaridade de nota, referente à última avaliação. Assim, ela justifica, os estudantes trabalham dialogando e isso possibilita uma maior compreensão do conteúdo, havendo maior progresso. Alguns estudantes, quando sozinhos, não fazem, mas ao sentar-se com alguém que tem uma base de compreensão semelhante, gera uma certa união e estímulo. Ainda sim, cada um entrega a sua, estabelecendo maior participação de ambos. Isso faz com que algumas respostas contenham elaborações diferentes, mesmo trabalhando juntos. Geralmente, permite que eles consultem o caderno ou o livro, entendendo que essa disciplina não se trata de copiar respostas, precisa haver compreensão para resolver o problema proposto. Por isso, também aceita desenhos em algumas respostas.

É avaliado o raciocínio lógico, aprendizagem e compreensão básica do conteúdo. No momento da correção, a professora divide a quantidade de acertos para classificar cada conceito: “I” (insuficiente), “S” (suficiente), “B” (bom) e “O” (ótimo). Não exige que apenas quem acertou tudo fique com o conceito máximo (O). As questões possuem pesos diferentes, dando maior peso às que exigem mais. Ela comenta que, por ser uma disciplina exata, não admite meio certo, mas ela acaba considerando. Às vezes, o estudante soube escolher a operação, mas acaba errando no cálculo. É considerado o acerto no raciocínio lógico. Depois da correção, a professora faz na lousa os exercícios, possibilitando que todos compreendam o que era esperado e como poderia ser feito.

Há muita insegurança dos estudantes ao fazerem as atividades sozinhos, sem o auxílio do professor, fazendo com que desanimem e desistam mais rapidamente. Por isso, a dupla é favorável. Um puxa o outro e vão caminhando, dando ideias e sugestões. Nessa configuração, é possível perceber que compreendem melhor entre eles, percebendo qual é a dúvida do outro e conseguindo auxiliar na execução, pois há maior conexão, segundo a professora. Ela compartilha que utilizava dessa metodologia em grupo para estudar na faculdade, cada um tinha uma facilidade e ajudava os demais. Percebeu, com sua experiência, que essa

metodologia atrai o estudante que geralmente fica "alheio", como ela mesma descreveu, no momento da avaliação. Muitas vezes, percebe a repetição do "eu não sei fazer" e um desejo de se livrar logo. Ao juntá-los, um estimula o outro para que tentem fazer e entregar o documento avaliativo.

A professora afirma que quando há mais tempo e maior contato com o estudante, há muito mais avanço no processo ensino-aprendizagem. Aponta o interesse como essencial para a aprendizagem, já que é necessário foco e aprofundamento. Durante nossa conversa, refletimos sobre a relação professor-estudante, entendendo que quando há conexão, se transforma, porque o professor consegue trabalhar melhor e o estudante fica mais aberto. Sendo assim, as salas de aula lotadas são as maiores inimigas da aprendizagem. Lembramos do momento da pandemia em que os estudantes estavam em revezamento de três grupos, propiciando um número bem reduzido em sala de aula. A professora afirma que foi maravilhoso para a aprendizagem. Explica que havia calma, tempo, silêncio e conseguia estar bem mais próxima de cada um individualmente. A superlotação acarreta maior distração e faz com que os professores ajam pela retirada de alguns estudantes da sala. A participante afirma que essa atitude é prejudicial, pois tira a possibilidade de aproveitamento do estudante. A relação de afeto possibilita proximidade e rompe com a vergonha que a dúvida carrega.

Afirma que o professor não precisa da avaliação escrita para avaliar seus estudantes, a própria aula já indica. Para ela, o erro é apenas um indicativo, faz prestar atenção e perceber qual é a dificuldade. Muitas vezes, o erro está na interpretação da pergunta e nessa dificuldade, nem mesmo a consulta do caderno auxilia na resolução. A falta de hábito de estudo é apontada como um obstáculo no processo, verificando até a falta de saber estudar sozinho. Há alguns exercícios que ela chama de "exercício de fixação na carteira", que são exercícios repetitivos que quando compreendidos, dão mais vontade de fazer. Eles ganham segurança e ficam focados. Há prazer no acerto. Do contrário, a frustração constante de desafios complexos, torna o exercício repulsivo.

Síntese das Entrevistas com os Estudantes

A primeira entrevista foi com o estudante com conceito de nota "O" indicado pela professora. O estudante aponta a disciplina da professora participante como a primeira na lista das que têm mais facilidade, "Matemática, ciências, arte, inglês...". Quando questionado sobre avaliação, disse que quando são orientados sobre os conteúdos que serão cobrados fica mais tranquilo e quando não, fica mais nervoso. Explica que esse nervosismo gera um desejo de acabar logo a avaliação, ficando mais difícil de se concentrar e isso reflete na nota. Sente

uma pressão e fica cada vez maior quando percebe que os colegas já finalizaram, gerando até uma dor na barriga. O nervosismo também aparece quando o conteúdo indicado para a avaliação é muito extenso, pois fica com medo de não conseguir lembrar de tudo. Traz essa dificuldade para os conteúdos de Educação Física quanto uma matéria teórica, pois nunca havia feito avaliação escrita desse componente.

Perguntei sobre a função da avaliação e ele me respondeu com outra pergunta: "Para testar o que foi aprendido?". Percebo que existe um certo receio de dizer algo errado, como se a própria conversa tivesse um teor avaliativo. Conforme vamos conversando, ele vai ficando mais confortável e trazendo suas inseguranças. Conta que quando percebe que errou, não procura o professor, pois entende que foi ele quem não se esforçou o suficiente, seja na hora de responder ou na hora de estudar. Tem o hábito de revisar os conteúdos do caderno em casa e quando sabe que vai ter avaliação olha tudo que foi passado, fazendo algumas anotações em alguns momentos. Para ele, a avaliação indica quando ele precisa se esforçar mais.

Questionei o que a escola faz que o ajuda a aprender e ele não soube responder num primeiro momento, "Nossa, eu não sei responder essa. Calma aí, qual é a pergunta?". Em seguida, respondeu que alguns professores permitiam que eles consultassem o caderno minutos antes, uns deixavam até no momento de avaliação e outros deixavam fazer em duplas. Ele justifica que, quando faz em dupla, há maior esforço, pois trabalham juntos. Quando um amigo não sabe, ele se esforça mais, vão conversando até conseguirem chegar em um acordo. Ele prefere fazer em dupla, mesmo em matérias que não possui dificuldade. Trouxe como sugestão que as avaliações fossem sempre feitas em dupla e com a possibilidade de consultar o caderno antes de começar.

O outro estudante entrevistado, também indicado pela professora no critério de ter o conceito de nota mínima em sua disciplina. Na nossa conversa, ele coloca essa matéria como a que ele sente maior dificuldade. Em um primeiro momento, quando o questionei sobre como ele se sentia sobre as avaliações, ele respondeu que era tranquilo. Ao longo da entrevista, a gente foi conversando sobre as formas de avaliar e as que ele mais se sentia confortável. Ele trouxe a possibilidade de o professor ir até a carteira ajudando a compreender o que estava sendo pedido. Sobre o tempo, afirmou ser normal.

Busquei entender como ele via a função da avaliação e ele me devolveu: "Para passar de ano?". Perguntei se ele achava que a avaliação o auxiliava na aprendizagem e ele afirmou que sim, mas teve dificuldade para justificar. Afirmou que ela ajuda a reconhecer melhor o que está sendo aprendido e que acha que não conseguiria perceber onde tem mais dúvida sem a avaliação. Disse que recorre ao professor quando tem alguma dúvida após a correção.

Quando questionei se ele se sentia pressionado a tirar uma nota alta, afirmou que sim e que essa pressão vinha dele mesmo. Explicou que aparece antes e depois do momento avaliativo: medo de errar e tristeza caso tenha recebido uma nota inferior à que esperava. Apontei a contradição de ele ter respondido anteriormente que faz a avaliação tranquilamente e depois trazer que se sente pressionado, mas ele reafirmou que existe sim uma pressão. Tentamos entender o que o deixava mais nervoso, porém não soube identificar. Não quis deixar sugestão.

Ambos não participaram da discussão feita com a turma, por motivos de falta. É clara a diferença de participação em um espaço de protagonismo, ainda que nas duas entrevistas consigo perceber dificuldade de ocuparem esse espaço.

Software Atlas.ti

O programa *Atlas.ti* foi utilizado para organização e codificação das informações. Esse *software* é utilizado para análise de pesquisa qualitativa, garantindo a cientificidade, já que tem como particularidade aumentar a visibilidade e transparência no processo de análise (Walter & Bach, 2015). Os registros do grupo focal e das entrevistas foram lidos repetidas vezes, para que fosse destacado as citações e criação dos códigos. O programa auxilia na parte operacional do processo, facilitando para o pesquisador a análise e a interpretação.

Após a primeira leitura das fontes de informação, foram estipulados os códigos a partir dos objetivos da pesquisa: “Como”, “Correção”, “Elaboração”, “O que é avaliado” e “Função da Avaliação”. Com a constante leitura, foi percebida a importância da criação de novos códigos.

Para melhor discussão, o código “Justificativa Pedagógica” destaca o caráter pedagógico do planejamento e prática da professora de Matemática. Os códigos de “Dificuldade” e “Facilidade” apareceram com a necessidade de compreender como os estudantes se relacionam com a Matemática, matéria escolhida para aproximação e discussão para essa pesquisa.

Os códigos “Estudo” e “Dúvidas” foram pensados para a compreensão de como os estudantes se relacionam com os conteúdos antes e depois da avaliação. Os estudantes têm a prática de estudo? Essa prática tem por frequência apenas dias antes da avaliação? Como os estudantes se relacionam com as dúvidas que surgem a partir da avaliação? Os estudantes procuram a professora após a entrega da avaliação corrigida para tirarem dúvidas?

Nos diálogos com os estudantes, o “Tempo” foi mencionado consideravelmente como um dos maiores geradores de “Pressão” no momento avaliativo, causando “Sentimentos e

Emoções” que influenciam no momento. Por último, os códigos “Reflexão” e “Fatalismo” tinham o intuito de analisar e interpretar o que os participantes trouxeram como possibilidades e limitações no processo avaliativo, ponderando o que já é feito e o que pode ser mudado.

Com o *Atlas.ti* foi possível criar uma tabela de nexos entre os códigos, que quantifica os dados qualitativos destacados nas fontes de informação. Quanto mais próximo de 0,00 menor a relação e, quanto mais perto de 1, maior. A tabela também possibilita que possamos identificar a partir das tonalidades de verde: quanto mais escuro menor a associação, quanto mais claro, maior (Walter & Bach, 2015).

Figura 2: Tabela criada pelo software *Atlas.ti*

	Como	Correção	Dificuldade	Dúvidas	Elaboração	Estudo	Reflexão	Facilidade	Fatalismo	Função da av.	Justificativa P.	O que avalia	Pressão	Sentimentos e	Tempo
Como	1 - 0,03	n/a	1 - 0,03	1 - 0,03	2 - 0,06	4 - 0,13	7 - 0,13	1 - 0,03	1 - 0,03	n/a	9 - 0,23	1 - 0,03	4 - 0,10	9 - 0,18	5 - 0,15
Correção	n/a	1 - 0,09	n/a	n/a	n/a	n/a	2 - 0,05	n/a	n/a	n/a	5 - 0,23	n/a	n/a	1 - 0,03	n/a
Dificuldade	1 - 0,03	n/a	1 - 0,03	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,05	2 - 0,06	n/a
Dúvidas	1 - 0,03	1 - 0,09	n/a	1 - 0,03	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,14	n/a	n/a	n/a	n/a	2 - 0,06	n/a
Elaboração	2 - 0,06	n/a	n/a	n/a	1 - 0,03	n/a	4 - 0,12	n/a	n/a	n/a	3 - 0,14	n/a	n/a	n/a	1 - 0,08
Estudo	4 - 0,13	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,03	n/a	n/a	n/a	1 - 0,05	1 - 0,04	n/a	2 - 0,10	3 - 0,09	n/a
Facilidade	1 - 0,03	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,03	n/a
Fatalismo	1 - 0,03	n/a	n/a	1 - 0,14	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,03	n/a
Função da avaliação	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,05	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Justificativa Pedagógica	9 - 0,23	5 - 0,23	n/a	n/a	3 - 0,14	1 - 0,04	13 - 0,32	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,05	n/a	n/a	4 - 0,16
O que avalia	1 - 0,03	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,05	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Pressão	4 - 0,10	n/a	1 - 0,05	n/a	n/a	2 - 0,10	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	14 - 0,44	1 - 0,04	n/a
Reflexão	7 - 0,13	2 - 0,05	n/a	n/a	4 - 0,12	1 - 0,03	n/a	n/a	n/a	13 - 0,32	n/a	n/a	n/a	n/a	4 - 0,10
Sentimentos e Emoções	9 - 0,18	1 - 0,03	2 - 0,06	2 - 0,06	n/a	3 - 0,09	n/a	1 - 0,03	1 - 0,03	n/a	n/a	14 - 0,44	n/a	2 - 0,05	n/a
Tempo	5 - 0,15	n/a	n/a	n/a	1 - 0,08	n/a	4 - 0,10	n/a	n/a	n/a	4 - 0,16	n/a	1 - 0,04	2 - 0,05	n/a

Fonte: *Atlas.ti*

De acordo com os dados obtidos no *Atlas.ti*, os códigos que mais se destacam quando cruzados são, respectivamente: I) “Sentimentos e Emoções” e “Pressão”; II) “Justificativa Pedagógica” e “Reflexão”; III) “Como” e “Justificativa Pedagógica”; IV) “Correção” e “Justificativa Pedagógica”. A partir desse indicativo, iremos realizar uma síntese sobre a relação entre esses códigos.

I) “Sentimentos e Emoções” e “Pressão”: foi possível identificar que, no geral, todos os estudantes participantes relataram que se sentem pressionados a obterem uma nota alta em suas avaliações. Eles identificam que essa pressão surge tanto dos pais quanto deles mesmos. Demonstram interpretar literalmente o conceito de “insuficiente” e estendem a categoria a eles. A pressão aponta que os próprios estudantes se culpabilizam dos erros e se colocam numa posição cruel e solitária no processo de aprendizagem.

II) “Justificativa Pedagógica” e “Reflexão”: com o relato da professora, surgiram várias reflexões nos momentos em que apontava suas justificativas pedagógicas ao explicar seu método. Foram algumas como na explicação do fazer em dupla, na indicação dos

conteúdos que serão cobrados, no tempo de avaliação, no que é avaliado e como é corrigido. Foi possível refletir como é interpretado o erro, como o processo avaliativo pode ser mais leve para quem é avaliado e eficiente em seu objetivo, como o estudante pode ser motivado no momento de avaliação, sobre os obstáculos da aprendizagem e da relação professor-estudante.

III) "Como" e "Justificativa Pedagógica"

IV) "Correção" e "Justificativa Pedagógica"

Decidi desenvolver o item III e IV juntos, pois ambos indicam que a professora, com sua experiência e dedicação, tem clareza do método em que utiliza para como avaliar e como corrigir suas avaliações. Todas as suas escolhas possuem justificativas coerentes e que trazem resultados para sua prática. Suas justificativas também estão ao encontro do que os estudantes levantaram.

Síntese dos registros de Diário de Campo

Minha presença na escola possibilita que eu tenha uma relação próxima com os estudantes e com a equipe pedagógica. Estar inserida no cotidiano da escola viabiliza minha participação nas reuniões semanais de Trabalho Docente Coletivo, reuniões de Conselho de Ciclo, reuniões com as famílias, atividades em sala de aula ou até mesmo em espaços de convivência social, como nos intervalos, para além de discussões, acompanhamentos individuais e grupos organizados pela equipe de psicologia.

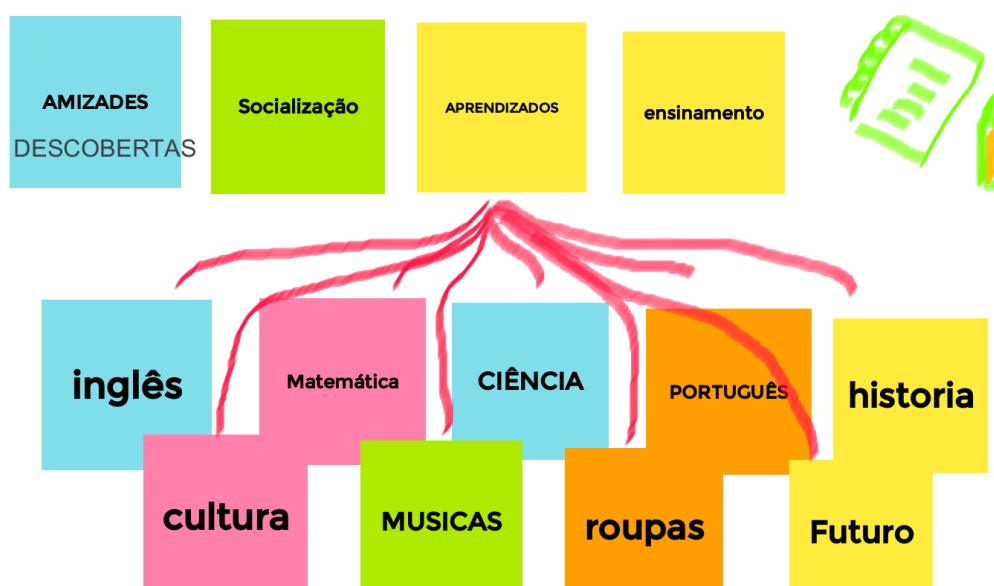
Durante o período de isolamento social vivenciado em 2020 e 2021, a escola realizava suas atividades via remota com auxílio de algumas plataformas online. Com isso, a equipe de psicologia precisou se inserir nesse meio e formamos grupos com os estudantes no *Google Sala de Aula* e fazíamos algumas discussões por chamada de vídeo. Em 2021, um dos encontros com o grupo que formamos com estudantes de sextos e sétimos anos, propusemos uma discussão sobre o papel do estudante e a visão sobre a escola na pandemia. Para isso, usamos a plataforma *Jamboard*, uma lousa interativa, para que ficassem livres para se expressarem enquanto a discussão acontecia, como se fosse um mural, produto de nossas reflexões. Lá é possível preencher várias páginas com desenhos, palavras, frases e imagens.

Assim, buscamos investigar, para eles, qual era a função da escola na pandemia: "Qual é a função da escola?" e "O que mudou neste período de pandemia?". Sobre a função da escola, surgiram: amizades, socialização, aprendizados e ensinamento. Questionamos o que seria esse aprendizado e eles explicaram: "história", "ler e escrever", "matemática", "inglês". Questionamos se eles usam esse aprendizado no cotidiano e as respostas variaram entre perceber o uso da matemática para calcular as compras, português para a comunicação, bem

como a de que algumas ficam só nos livros didáticos. Os estudantes colocaram que aprendiam também sobre as diferentes culturas e o como podemos preservar o futuro do planeta.

Ao discutirmos o tópico “socialização” que eles trouxeram, citamos o contexto pandêmico e sua influência no momento. A pandemia explicitou o quanto a escola é fundamental para a socialização dos estudantes: “Sempre estamos cercados de pessoas, socializando com professores e outros alunos. Ficar bastante tempo sem ver pessoas foi bem estranho!”, “Mudou bastante porque sempre tínhamos um contato com pessoas da mesma idade que a gente”, “Na escola eu estava sempre conversando com meus amigos e na pandemia às vezes ficava conversando até comigo mesmo. Quando voltei, fiquei até mais tímido do que era antes!”.

Figura 3: *Jamboard* produzido pelos estudantes



Com esse grupo também foi possível discutir sobre autoavaliação. Os estudantes afirmaram, em sua totalidade, que aprenderam muito pouco ou quase nada nesse período. Perceberam dificuldades no cotidiano, como identificar as horas em um relógio com algarismos romanos ou outras situações em que precisava fazer alguma conta. Afirmaram que muitas vezes as avaliações não definem se aprenderam ou não o conteúdo, já que existia a possibilidade de acertarem por tentarem uma resposta mesmo sem ter certeza ou ficarem nervosos e esquecerem uma informação relevante sobre aquele conteúdo.

Essas discussões foram fundamentais para a construção desse trabalho. A partir dessa experiência busquei investigar qual é a escola que os estudantes querem, qual é o lugar do estudante, ocupado por eles, onde podem experimentar o mundo e pensar no futuro utilizando a criatividade. Diferente de um lugar para o estudante, no qual foi projetado por adultos, sem

espaço para novas experiências, onde o intuito é transformar o único em padrão ou em uma reprodução também projetada por adultos. Afinal, a Escola é feita para quem?

Já em 2022, uma das estudantes do sexto ano que são acompanhadas pela equipe de psicologia da escola é um exemplo que a professora cita durante a entrevista. Por diversos fatores e condições vivenciados pela estudante nos últimos anos, ela se recusa a realizar e entregar as atividades feitas em sala de aula. Avaliando os diários de campo foi possível compreender que ela tem muito receio de errar os exercícios por ter dificuldade em lidar com seus próprios erros. Ao ser colocada em parceria com outra colega de sala, a professora conta que foi a primeira vez que conseguiu perceber um esboço de compreensão dela. Do seu jeito, tentou buscar a resposta e solucionar a questão. Depois disso, passou a demonstrar mais envolvimento com a aula.

A escola tem um sistema de reforço que acontece no contraturno. Estudantes que estão apresentando maior dificuldade em alguma matéria são convidados pelos respectivos professores para frequentarem o momento de reforço, no qual o professor consegue dar maior atenção e auxiliar melhor. O número de participantes é bem menor que do horário regular, possibilitando maior proximidade e diálogo. Os professores afirmam que esse momento é determinante para alguns, pois só conseguiram se conectar no momento do reforço.

Temos outro exemplo na escola também no sexto ano, desta vez, um estudante que apresenta muitas dificuldades na escrita e nas operações básicas de matemática. Está silábico com valor sonoro e não consegue fazer os exercícios de cálculo em sala de aula. Foi convidado a participar do reforço de matemática. No reforço a professora costuma brincar de bingo com os estudantes. Ela vai sorteando contas simples, assim os estudantes precisam resolver aquela conta para identificar o número na cartela. Ela varia o grau de dificuldade de acordo com os participantes. Nesse caso, o estudante conseguiu fazer o cálculo mental no bingo. Com isso, a professora conseguiu se envolver mais com ele e entender quais eram as dificuldades. Nos próximos dias, o estudante ficou mais carinhoso com a professora: pedia para ajudá-la a carregar seus livros e passou a ser mais atencioso em suas aulas.

Vê-se, nas discussões que aparecem em reuniões pedagógicas da escola, a importância do reforço e a potência de um vínculo forte entre professor e estudante. O reforço possibilita que o professor consiga conhecer melhor o estudante e se aproximar dele. Quando estamos pensando em estudantes de sexto ano, é nítido a necessidade que eles sentem de um contato mais afetivo, encorajando-os a expressarem suas dúvidas sem tanto receio. Essa turma, especificamente, sofreu o rompimento de uma relação que era bem mais intensa no ensino fundamental I. Existe apenas a figura de uma professora, que passa todo o tempo

acompanhando os estudantes. Quando voltaram a frequentar o ambiente escolar, tudo é diferente. Não é mais apenas uma professora, não conseguem entender quem é a figura de referência. As atividades são completamente diferentes, bem como a forma que são avaliados. A transição para o ensino fundamental II foi brusca, não houve tantas chances para um processo acolhedor e natural.

Ao longo da participação dos estudantes na presente pesquisa e outras experiências profissionais em campo, fica evidente a extrema dificuldade que os estudantes demonstram para colocarem seus pensamentos. Quando são questionados sobre suas opiniões, desejos e vontades, apresentam dificuldade em se colocar, como se nunca tivessem pensado sobre. A surpresa expressa nesses momentos de investigação sobre como os estudantes compreendem, pensam e almejam para o próprio ambiente escolar e processo de ensino-aprendizagem é incoerente e paradoxal. É uma denúncia de que não são instigados a pensar e planejar, não há espaços participativos o suficiente e que façam sentido para eles. Assim, o estudante não está como protagonista.

Por vezes percebo o equívoco na interpretação sobre jovens que se demonstram desinteressados nas atividades escolares. O pensamento mais recorrente é o de que não se importam com o próprio futuro e preferem dar mais atenção ao que é efêmero. Faço acompanhamento com alguns estudantes com esse perfil. Outro ponto em comum entre eles é a violência. Esses estudantes não veem sentido nessa escola que promete assegurar uma ascensão social e entendem que a escola está como obrigação do governo para que a família receba auxílio financeiro. A maioria deles já trabalha no contraturno e tem maior dedicação nessa atividade do que na escola, pois conseguem ver maior retorno no trabalho do que na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa iniciou como um anteprojeto no final de 2020. Tanto ela quanto eu amadurecemos durante os anos de 2021 e 2022. Investiguei sobre o planejamento do processo de avaliação de aprendizagem ampliando para a perspectiva de quem planeja e dos estudantes. Com essa investigação, foi possível verificar que a relação com o desenvolvimento integral é indissociável e que pode sempre estar mais evidente, avançar e fortalecer cada vez mais.

Além dos encontros planejados para essa pesquisa, minha inserção no campo como psicóloga me possibilita participar do cotidiano da escola e perceber situações que estão relacionadas com essa temática. As avaliações feitas em dupla, em parceria com alguém que

tenha uma base de compreensão similar, abre caminhos para que as notas não findem na hierarquização pela segregação, pelo contrário, funcionem com êxito. Entende-se que a avaliação por si só não viabiliza a aprendizagem, mas que faz parte de um processo avaliativo que é comprometido e se relaciona com o ensino-aprendizagem. Cria vínculo, compromisso e comprometimento entre os estudantes, diminuindo a dependência limitante da figura do professor. Foi possível perceber que novas amizades surgiram dessa parceria, que se estendeu do momento de avaliação para a companhia nos horários de intervalo.

Infelizmente, o processo avaliativo não é considerado na maioria dos componentes e a avaliação por si só não faz sentido para os participantes (professora e estudantes) quanto responsabilizada pela aprendizagem do conteúdo, muito menos pelo fomento do desenvolvimento integral.

A própria literatura é limitada sobre a perspectiva do estudante em seu processo avaliativo. A pesquisa ressalta a presença da subjetividade nesse processo. Ela precisa ser considerada já que, ao fazer parte do sujeito, perpassa toda a vivência escolar. Os estudantes, com suas emoções, pensamentos e sistemas simbólicos, se posicionam com base em suas experiências e formas diferenciadas de lidar com as situações no espaço escolar. O sujeito, enquanto ativo e reflexivo, tem função em seu processo de ensino-aprendizagem e age de maneira intencional, interativa e emocional.

O processo avaliativo ultrapassa o documento "avaliação", está no momento de aula, na participação, na compreensão, no reconhecimento, no sentido aplicado da matéria ao cotidiano. Por isso, para os estudantes, faz pouco sentido quando não há retorno. Não conseguem entender onde ocorreu o erro, não há possibilidade de reflexão e auxílio e fica a dúvida pela dúvida. Quando empregada pela aprendizagem e não pela métrica, a avaliação auxilia no desenvolvimento integral. Isto é, o todo promove amadurecimento e interpretação de texto, mas também pode promover criatividade, comunicação, sociabilidade, identidade, enfrentamento de adversidades, consciência e emancipação.

Vemos que é possível aplicar um sistema que dialogue com o desenvolvimento integral, o desejo dos estudantes e uma prática com mais afeto, ainda baseada em justificativas pedagógicas bem fundamentadas e coerentes, que gerem transformação. Ultrapassar o campo individual, a ideologia conteudista e burocrática já que somos seres sociais. Essa ação permite que a avaliação deixe de ocupar um espaço de repressão para finalmente ocupar seu espaço de colaboradora no ensino-aprendizagem.

Minha experiência profissional na escola durante a pandemia mostrou a viabilidade e importância das atividades transdisciplinares realizadas. Acredito que o caráter

transdisciplinar fortalece uma educação humana com sentido, que deve ser estendido e ampliado para o processo avaliativo mesmo com a volta das atividades escolares de maneira presencial.

Entendemos que o avaliar passa pela ética profissional e que é possível escolher um método e, criar um instrumento, que priorize a aprendizagem e o desenvolvimento integral e de diversas habilidades. O futuro do processo avaliativo precisa estar alinhado com o propósito de escola e ensino democrático, sendo uma forma de identificar dificuldades e material para um planejamento pedagógico contínuo, contribuindo para o acompanhamento dos estudantes. A escola é um espaço de desenvolvimento e esse desenvolvimento precisa ser integral.

REFERÊNCIAS

- Andrada, E. G. C. (2005a). Focos de intervenção em psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 163-165. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000100019>
- Andrada, E. G. C. (2005b). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196-199. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000200007>
- Andrada, P. C. D., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. D. (2019). Atuação de psicólogas (os) na escola: enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. *Psicologia: ciência e profissão*, 39.
- Arroyo, M. G. (2015) O humano é viável? É educável?. *Revista Pedagógica*, Chapecó, 17(35), 21-40.
- Barbosa, S. S. R. (2015). *Educação integral: componentes curriculares no ensino fundamental*.
- Bernardes, M. E. M. (2010). O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Psicologia Política*. 10 (20), 297-313.
- Borochovcicus, E., & Tassoni, E. C. (2021). APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL. *Educação em Revista*, 37.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96*.
- Brasil. (2010). *Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2014). *Manual Operacional de Educação Integral*. Ministério da Educação.
- Brasil (2016). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.
- Brasil. (2019). *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica: Lei Nº 13.935*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm
- Brasil. (2020). *Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020-249437397>.
- Borges, C. D., & Santos, M. A. (2005). *Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites*. Revista da SPAGESP, 6(1), 74-80.
- Brito, M. H. P., Arruda, N. A. O., & Contreras, H. S. H. (2015). *Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a educabilidade*.
- Burman, E. (2007). *Deconstructing developmental psychology* (2a. ed.). Londres: Routledge.

- Campinas. (2021). Guia de Informações e Procedimentos do Cadastro Único e Programas Usuários.
- Campinas. Secretaria Municipal de Assistência Social, Pessoa com deficiência e Direitos Humanos. Departamento de Segurança Alimentar e Nutricional - DSAN. Base Viva Vida.
- Carias, A. R., Mezzalira, A. S. da C., & Guzzo, R. S. L. (2016). Os primeiros contatos: rompendo o modelo da queixa escolar. *Debates Em Educação*, 8(15), 01. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n15p01>
- Cestari, M. L.; Sibila, M. C. C.; Souza, N. A. (2012). Erro na avaliação da aprendizagem: desvelando concepções. In: I Jornada de Didática e I Fórum de Professores de Didática do Estado do Paraná, Londrina. Anais da I Jornada de Didática e do Fórum de Professores de Didática do Estado do Paraná. Londrina, 45-64.
- Embrapa Monitoramento por Satélite. (2016). *Atlas escolar da Região Metropolitana de Campinas*. Brasília. Embrapa: 1(2).
- Friedrich, J. (2012). Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento – uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, Mercado de Letras.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia do oprimido. rev. e atual.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Educação e mudança* (24^a ed).
- Freire, P. (1997). Educação “bancária” e educação libertadora. In M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 61-78.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Editora Ega.
- Freitas, L. C. (2010). Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: Teoria E Prática*, 20(35), 89. Recuperado de <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>
- Freitas, L. C., de Sordi, M. R. L., Malavasi, M. M. S., & de Freitas, H. C. L. (2017). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Editora Vozes Limitada.
- Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: inovações em processo*.
- González Rey, L. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Gonzalez Rey, L. e Martínez, M. A. (orgs). Campinas-SP. Editora Alínea.
- Goulart, D. M. (2020). A construção da informação na pesquisa qualitativa: desafios da metodologia construtivo-interpretativa. In: A. Mitáns Martínez; R. Valdés-Puentes; M. C. R. V. Tacca. *Teoria da Subjetividade: discussões teóricas e metodológicas*. Campinas: Alínea, 159-178.

- Guzzo, R. S. L. (2020). The Development of Participatory Action Research. In: The Sage Encyclopedia of Children and Childhood studies. V.3. Cook, D. T. (Org). Rutgers University, USA. Sage Publications Ltd., 1207 -1209.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: A. Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (1997). Avaliação Psicológica e Planejamento Acadêmico: A Importância do Psicólogo Junto Ao Professor. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, Braga, Portugal, 2(1), 99-104.
- Hoffmann, J. M. L. (1993). *Avaliação Mediadora*. Uma Prática em construção da Pré-escola à Universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade.
- Hooks, B. (2003). Heart to heart: teaching with love. In: _____. *Teaching community: a pedagogy of hope*. New York: Routledge, 127-137.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). IBGE-Cidades.
- Jesus, T. D. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: apontamentos acerca do erro e resiliência no contexto educacional*. Anais da XVI Semana da Educação e do VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação "Desafios Atuais Para A Educação", Londrina, 26(13), 1-14.
- Jófil, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: teorias e práticas*, 2(2), 191-208.
- Libaneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- Luckesi, C. C. (2008). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 19. ed. São Paulo: Cortez.
- Macedo, S. M. F., dos Santos, S. C. M., & da Silva, A. B. (2019). REDES, TESSITURAS E CONTRAPONTO: AVALIAÇÃO, APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL DOCENTE. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 12(29), 177-194. <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i29.8670>
- Martínez, A. M.; González Rey, F.; Puentes, R. V. (2019). Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: discussões sobre educação e saúde. *EDUFU*, v. 7, 21-45.
- Mazza, M. G., & Mari, C. L. D. (2021). Meritocracia: origens do termo e desdobramentos no sistema educacional do Reino Unido. *Pro-Posições*, 32.
- Meireles, J. *Psicologia crítica e processos participativos na escola: desenvolvendo a capacidade de ação de estudantes*. 2020. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Mendes, M. T. (2018). *O mito do mérito: ensaio sobre a meritocracia e qualidade da educação*. *Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação*, 36(4), 1302-1320, Florianópolis.

- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2016). *Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar*. Natal. Estudos de Psicologia, 21(2), 204-215. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160020>>.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2017). Violência e prevenção na escola: As possibilidades da psicologia da libertação. *Psicologia & Sociedade*, 29, e141683. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29141683>>
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17 (4), 615-627.
- Parente, C. M. D. (2018). *Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública*. Educação & Realidade, 43(2).
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. Open University Press.
- Patto, M. H. S (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Penteado, T. C. Z., & Guzzo, R. S. L. (2010). Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 569-577. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300017>>
- Rosário, P. S. L. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5(1), 87-102. <http://hdl.handle.net/1822/11896>
- Rucht, D. (2007). Sociedade como projeto—projetos na sociedade. Sobre o papel dos movimentos sociais. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 2(1), 13-28.
- Santos, C. C. P., & Sant’Ana, I. M. (2017). Educação, medicalização e desenvolvimento humano: uma leitura a partir da teoria histórico-cultural (Education, medicalization and human development: a reading based on the historical cultural theory). *Crítica Educativa*, 2(2), 248–264.
- Sganderla, A. P. & Carvalho, D. C (2010) A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. *Psicologia em Estudo*, 15, 1, 107-115
- Smeha, L. N. (2009). *Aspectos Epistemológicos Subjacentes A Escolha Da Técnica Do Grupo Focal Na Pesquisa Qualitativa*. Revista de Psicologia da IMED, 1(2), 260-268.
- Sordi, M. R. L., Varani, A., & Mendes, G. S. C. V. (2017). *Qualidade(s) da escola pública: Reinventando a avaliação como resistência*. Uberlândia: Navegando, 1.
- Veresov, N. (2012). Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door? *Working paper presented to the International Research Group for Early Childhood Education and Development*, Monash University, Melbourne.
- Veresov, N. (2004). Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? *Language and culture – tensions in time and space*. Vasa, 1, 13-30.

- Yamamoto, O. H. & Oliveira, I. F. (2010). Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 9 –24.
- Woods, A., & Sewell, R. (2020). *Introducción Al Materialismo Dialéctico*. Biblioteca Omegalfa.

APÊNDICES

APÊNDICE 1**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DO NAED**

Eu, _____, matrícula _____, que exerço a função de Representante Regional no Núcleo de Ação Descentralizada de Educação da região Noroeste de Campinas-SP, autorizo o desenvolvimento da pesquisa e publicações científicas resultantes da investigação da pesquisa de doutorado intitulada “Psicologia e Desenvolvimento Integral: repensando a avaliação escolar na perspectiva de estudantes”, sob autoria da psicóloga e mestranda Larissa Castelhão de Sousa (CRP 06/168612) e orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo (CRP06/577), no qual estão inseridas nessa escola por meio do Programa ECOAR, no período de 2020 a 2022, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da PUC – Campinas-SP. Estou ciente que a pesquisa tem por objetivo geral compreender a relação entre a avaliação escolar e desenvolvimento integral de estudantes de 6º ano e por objetivos específicos: a) conhecer como a escola planeja seu processo de avaliação de aprendizagem; b) conhecer como a escola pratica seu processo de avaliação de aprendizagem pela perspectiva de estudantes e professores; c) conhecer como o processo de avaliação praticado pela escola se relaciona com o desenvolvimento integral pela perspectiva de estudantes e professores. A natureza do material a ser analisado consiste nos dados dos diários de campos produzidos pela equipe do Programa ECOAR a partir de sua inserção e intervenções na unidade escolar EMEF _____. Fui informada que será mantido o anonimato sobre a identidade dos participantes e da escola e declaro que recebi as orientações necessárias da psicóloga pesquisadora, inclusive a do uso estrito dos dados para fins acadêmicos e científicos e a de que a pesquisa não causará nenhum constrangimento ou risco à escola ou aos participantes. E por tudo que foi declarado, eu autorizo a realização desta pesquisa nesta unidade escolar.

Campinas, _____ de _____ de 2022

(Representante Regional do NAED)

APÊNDICE 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DO NAED**

Eu, _____, matrícula _____, que exerço a função de Supervisora no Núcleo de Ação Descentralizada de Educação na região Noroeste de Campinas-SP, autorizo o desenvolvimento da pesquisa e publicações científicas resultantes da investigação da pesquisa de mestrado intitulada “Psicologia e Desenvolvimento Integral: repensando a avaliação escolar na perspectiva de estudantes”, sob autoria da psicóloga e mestranda Larissa Castelhão de Sousa (CRP 06/168612) e orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo (CRP06/577), no qual estão inseridas nessa escola por meio do Programa ECOAR, no período de 2020 a 2022, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da PUC – Campinas-SP. Estou ciente que a pesquisa tem por objetivo geral compreender a relação entre a avaliação escolar e desenvolvimento integral de estudantes de 6º ano e por objetivos específicos: a) conhecer como a escola planeja seu processo de avaliação de aprendizagem; b) conhecer como a escola pratica seu processo de avaliação de aprendizagem pela perspectiva de estudantes e professores; c) conhecer como o processo de avaliação praticado pela escola se relaciona com o desenvolvimento integral pela perspectiva de estudantes e professores. A natureza do material a ser analisado consiste nos dados dos diários de campos produzidos pela equipe do Programa ECOAR a partir de sua inserção e intervenções na unidade escolar EMEF _____. Fui informada que será mantido o anonimato sobre a identidade dos participantes e da escola e declaro que recebi as orientações necessárias da psicóloga pesquisadora, inclusive a do uso estrito dos dados para fins acadêmicos e científicos e a de que a pesquisa não causará nenhum constrangimento ou risco à escola ou aos participantes. E por tudo que foi declarado, eu autorizo a realização desta pesquisa nesta unidade escolar.

Campinas, _____ de _____ de 2022

(Supervisora do NAED)

APÊNDICE 3**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DA ESCOLA**

Eu, _____, matrícula _____, que exerço a função de Diretor Educacional da EMEF _____, na Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP, autorizo o desenvolvimento da pesquisa e publicações científicas resultantes da investigação da pesquisa de mestrado intitulada “Psicologia e Desenvolvimento Integral: repensando a avaliação escolar na perspectiva de estudantes”, sob autoria da psicóloga e mestranda Larissa Castelhão de Sousa (CRP 06/168612) e orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo (CRP06/577), no qual estão inseridas nessa escola por meio do Programa de Extensão ECOAR, no período de 2020 a 2022, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da PUC – Campinas-SP. Estou ciente que a pesquisa tem por objetivo geral compreender a relação entre a avaliação escolar e desenvolvimento integral de estudantes de 6º ano e por objetivos específicos: a) conhecer como a escola planeja seu processo de avaliação de aprendizagem; b) conhecer como a escola prática seu processo de avaliação de aprendizagem pela perspectiva de estudantes e professores; c) conhecer como o processo de avaliação praticado pela escola se relaciona com o desenvolvimento integral pela perspectiva de estudantes e professores. A natureza do material a ser analisado consiste nos diários de campos produzidos pela equipe do Programa ECOAR a partir de sua inserção e intervenções na unidade escolar EMEF _____. Fui informado que será mantido o anonimato sobre a identidade dos participantes e da escola e declaro que recebi as orientações necessárias da psicóloga pesquisadora, inclusive a do uso estrito dos dados para fins acadêmicos e científicos e a de que a pesquisa não causará nenhum constrangimento ou risco à escola ou aos participantes. E por tudo que foi declarado, eu autorizo a realização desta pesquisa nesta unidade escolar.

Campinas, _____ de _____ de 2021

(Diretor Educacional da EMEF Padre Leão Vallerie)

APÊNDICE 4**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARTICIPANTE**

Olá, eu me chamo Larissa Castelhão de Sousa e faço parte do Programa ECOAR aqui na escola EMEF _____ . Estou fazendo uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da PUC–Campinas sob orientação da Prof.^a Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo. O nosso objetivo nessa pesquisa é compreender a relação entre a avaliação escolar e desenvolvimento integral de estudantes de 6º ano. Gostaríamos de convidar você a participar e pedimos a sua autorização para publicar as reflexões desse encontro na pesquisa de mestrado “Psicologia e desenvolvimento integral: repensando a avaliação escolar na perspectiva de estudantes” que estamos construindo no nosso grupo de pesquisa, bem como em eventos da Psicologia e em livros e revistas científicas. Manteremos os nomes em sigilo absoluto, de acordo com as Diretrizes da Resolução nº510/2016 de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Informamos que ao aceitar, os riscos são pequenos, mas caso tenha algum desconforto solicitamos que entre em contato conosco. Esclarecemos que sua participação é voluntária. Caso decida não participar ou desistir após iniciar a discussão, não haverá nenhum dano. Informamos que será feita uma devolutiva sobre as ações da Psicologia para a escola. Quaisquer dúvidas estaremos disponíveis para esclarecer.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, prédio A02, térreo, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h às 17h, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto. Dúvidas com relação a pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável Larissa Castelhão de Sousa, telefone de contato (19) 998051479, e-mail: larissa.castelhao@hotmail.com.

Atenciosamente,

Assinatura - Pesquisadora Responsável

Eu, _____ (RG _____) declaro meu consentimento na participação na pesquisa citada, como também concordo que os resultados sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que a devolutiva será feita para escola e entrarei em contato com a pesquisadora caso ocorra algum desconforto ou dúvida. Considerando, que fui informada(o) dos objetivos e da importância da participação, bem como do caráter voluntário, do risco pequeno ao responder e da utilização dos dados para fins científicos.

Campinas, ___ de _____ de 2022

Assinatura - Participante

APÊNDICE 5

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Psicologia e desenvolvimento integral: repensando a avaliação escolar na perspectiva de estudantes”, sob autoria da psicóloga e mestranda Larissa Castelhão de Sousa (CRP 06/168612) e orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo (CRP06/577), no qual estão inseridas nessa escola por meio do Programa de Extensão ECOAR, no período de 2020 a 2022, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da PUC–Campinas-SP. Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender a relação entre a avaliação escolar e desenvolvimento integral de estudantes de 6º ano e por objetivos específicos: a) conhecer como a escola planeja seu processo de avaliação de aprendizagem; b) conhecer como a escola pratica seu processo de avaliação de aprendizagem pela perspectiva de estudantes e professores; c) conhecer como o processo de avaliação praticado pela escola se relaciona com o desenvolvimento integral pela perspectiva de estudantes e professores.

O seu envolvimento nesse estudo é voluntário, e se dará a partir das discussões e reflexões, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento. Além disso, os dados dessa pesquisa serão descartados 5 anos após sua publicação. Os riscos em participar da pesquisa são mínimos como constrangimento, desconforto, estresse, cansaço em situações de origem psicológicas e/ou emocionais que poderão ser trabalhados em campo pela psicóloga. Além disso, caberá ao pesquisador manter em arquivo, sob sua guarda, por cinco anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, prédio A02, térreo, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável Larissa Castelhão de Sousa, telefone de contato (19) 998051479, e-mail: larissa.castelhao@hotmail.com.

Atenciosamente,

Assinatura - Pesquisadora Responsável

Caso concorde em dar o seu assentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo.

() Estou esclarecido(a) e dou assentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

Campinas, de de 2022.

Nome/assinatura do(a) participante da pesquisa

APÊNDICE 6**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO RESPONSÁVEL LEGAL**

Prezada família, o(a) estudante sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar como voluntário do projeto de pesquisa sobre o processo de avaliação da aprendizagem, intitulado “Psicologia e desenvolvimento integral: repensando a avaliação escolar na perspectiva de estudantes”, sob responsabilidade da pesquisadora Larissa Castelhão de Sousa (CRP 06/168612), vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia da PUC–Campinas sob orientação da Prof.^a Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo (CRP 06/577). O estudo será realizado a partir das discussões e reflexões feitas em grupo para compreender a relação entre a avaliação escolar e desenvolvimento integral de estudantes de 6º ano. A participação nessa pesquisa não trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro e, se desejar, a sua exclusão poderá ser solicitada em qualquer momento. Além disso, os dados dessa pesquisa serão descartados 5 anos após sua publicação. Os riscos em participar da pesquisa são mínimos como constrangimento, desconforto, estresse, cansaço ou situações de origem psicológicas e/ou emocionais, poderão ser trabalhados em campo pela psicóloga. A pesquisadora responsável poderá ser consultada em qualquer época para esclarecimento de qualquer dúvida. Todas as informações fornecidas pelo(a) estudante e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo. Não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque fornecerá espaço de reflexão, estimulando processos de tomada de consciência e autonomia em relação aos processos de avaliação a que o(a) estudante está submetido na escola. Diante das explicações, se você concorda que o(a) estudante sob sua responsabilidade participe desta pesquisa, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, prédio A02, térreo, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável Larissa Castelhão de Sousa, telefone de contato (19) 998051479, e-mail: larissa.castelhao@hotmail.com.

Atenciosamente,

Assinatura - Pesquisadora Responsável

Eu, _____ (RG _____) declaro meu consentimento na participação de _____ (RG _____) na pesquisa citada, como também concordo que os resultados sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que a devolutiva será feita para escola e entrarei em contato com a psicóloga pesquisadora caso ocorra algum desconforto ou dúvida. Considerando, que fui informada(o) dos objetivos e da importância da participação deste estudante, bem como do caráter voluntário, do risco pequeno ao responder e da utilização dos dados para fins científicos.

Campinas, de de 2022

Assinatura - Responsável legal

ANEXOS

ANEXO 1**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA**

- 1) Nome:
- 2) Data de Nascimento:
- 3) Há quanto tempo trabalha como professora na rede pública municipal?
- 4) Como você avalia os estudantes?
- 5) O que avalia?
- 6) Como você elabora a avaliação?
- 7) Como você corrige a avaliação?

ANEXO 2**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES**

- 1) Nome:
- 2) Data de nascimento:
- 3) Qual é a disciplina escolar que possui mais facilidade? E a que possui maior dificuldade?
- 4) Para você, como é fazer avaliação?
- 5) O que a escola faz que te ajuda a aprender?
- 6) Você acha que a avaliação te ajuda a aprender?
- 7) Como você gostaria que fosse o processo avaliativo na escola?

ANEXO 3**ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL**

- 1) Nome e palavra que vem a cabeça quando pensa AVALIAÇÃO
- 2) Qual é a função da avaliação?
- 3) Como ocorre o processo avaliativo na escola?
- 4) Como acreditam que deveria ser o processo avaliativo da escola?
- 5) Como o processo avaliativo aplicado na escola te afeta?