



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRAZIELA PEREIRA LOPES EUGÊNIO

Dilemas do instrumental de avaliação diária e relações de afeto no processo de ensino-aprendizagem

UBERLÂNDIA -MG

2023

GRAZIELA PEREIRA LOPES EUGÊNIO

Dilemas do instrumental de avaliação diária e relações de afeto no processo de ensino-aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação – linha de educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Franco Carvalho

UBERLÂNDIA -MG

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

E87d
2023 Eugênio, Graziela Pereira Lopes, 1976-
Dilemas do instrumental de avaliação diária e relações de afeto no processo de ensino-aprendizagem [recurso eletrônico] / Graziela Pereira Lopes Eugênio. - 2023.

Orientadora: Daniela Franco Carvalho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7151>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Carvalho, Daniela Franco, 1974-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 03/2024/863, PPGED				
Data:	Dezenove de janeiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	09:02	Hora de encerramento:	11:27
Matrícula do Discente:	12212EDU015				
Nome do Discente:	GRAZIELA PEREIRA LOPES EUGÊNIO				
Título do Trabalho:	"Dilemas do instrumental de avaliação diária e relações de afeto no processo de ensino - aprendizagem"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Educação em Ciências e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Amplia: conexões arte-ciência no museu e na escola"				

sala virtual RNP

Realizou-se, através do link <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/daniela-franco-carvalho>, da Universidade Federal de Uberlândia, Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Suzane Bezerra de Franca - UPE; Fabiana Fiorezi de Marco Mato - UFU e Daniela Franco Carvalho - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Apresentados os trabalhos o(a) presidente da Banca Examinadora, Dr(a) Daniela Franco Carvalho, apresentou a Banca Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

Após a exposição, seguiram-se as perguntas dos examinadores(as), que passaram a palavra, pela ordem sucessivamente, para o candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Franco Carvalho, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/01/2024, às 09:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art.6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana Fioresi de Marco Matos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/01/2024, às 14:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Suzane Bezerra de França, Usuário Externo**, em 29/01/2024, às 17:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5116843** e o código CRC **C0DBE244**.

“O amor é o primeiro e mais indispensável elemento da educação, mas por si só não basta. O aluno não deve apenas ser amado, mas deve sentir que é amado, isto é, o amor não deve ser apenas proclamado ou pregado, mas expresso em todo o sistema didático, escolar e disciplinar que envolve a criança.”

Mário Casotti

A todos os meus alunos que contribuíram com esse trabalho me fazendo refletir sobre minha prática pedagógica, sobre minha maneira de ver e avaliar a cada um deles. No fundo vocês permitiram que eu me tornasse uma professora melhor. A cada um dos que já passaram por mim e que eu fui como um juiz, avaliei, julguei e imprimi minha sentença o meu pedido de perdão e a promessa de ser melhor para aqueles que ainda virão.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida. Por me cercar de amor e carinho e me dar sabedoria para poder recomeçar.

A minha família por sempre me encorajar, me empurrar, me apoiar e serem meu sustento. Sem vocês não teria nem começado esse percurso de voltar para a Universidade.

A minha professora e coordenadora Daniela Franco que sempre me acolheu e me apoiou em todas as decisões nessa jornada difícil que é o mestrado. Gratidão pela forma carinhosa e humana que me foi dirigida em todo o tempo, por responder prontamente as minhas dúvidas e questionamentos mesmo quando feitos fora de hora.

Aos professores Sandro Prado Santos e Fabiana Fiorezi de Marco que não foram uma banca examinadora, mas foram colegas e parceiros que contribuíram muito para a realização desse trabalho, me direcionando e apontando caminhos para a melhora.

Aos meus alunos que contribuíram com alegria para que o trabalho fosse realizado.

RESUMO

Essa pesquisa se refere ao trabalho de avaliação proposto por uma escola estadual do município de Uberlândia (MG), as relações de afeto aluno-professor estabelecidos por esse instrumental avaliativo e suas influências no processo de ensino-aprendizagem. Partimos do pressuposto que refletir a respeito da afetividade e relacionamento entre professor e aluno e estabelecer relações com o desenvolvimento da aprendizagem de uma criança é considerar que essa relação de afetividade se configura como temática importante e constantemente presente na vivência humana. O objetivo geral dessa pesquisa foi discutir como o instrumento de avaliação criado pela gestão escolar da escola pesquisada e as relações de afeto produzidas por ele podem interferir no processo ensino-aprendizagem. Entender as relações estabelecidas por esses sujeitos (professor e aluno) e a forma como lidam com seus processos avaliativos podem contribuir para a melhora do processo ensino-aprendizagem e podem nos direcionar sobre o uso ou implementação de instrumentais avaliativos. Por meio de dinâmicas, os alunos foram retratando situações afetivas, positivas e negativas, desenvolvidas no ambiente escolar. Percebe-se ao longo desse trabalho a grande ambiguidade de sentimentos e pensamentos que envolvem a realidade escolar dificultando o entendimento sobre o auxílio fornecido pelo instrumento de avaliação. A conclusão sobre a ficha avaliativa criada pela escola também é dicotômica, podendo ser um instrumento de avaliação formativo e avaliativo muito útil se levar em consideração a reflexão-ação de todos os sujeitos na aprendizagem ou servindo apenas como um meio avaliativo puramente seletivo e injusto. O presente trabalho trata de um estudo de caso com abordagem predominantemente qualitativa baseada na documentação e no relato de experiências fornecidas pela convivência entre professores e alunos da escola em questão, com orientação epistemológica seguindo a descrição e a investigação-ação.

Palavras-chave: avaliação, afeto, escola, processo ensino-aprendizagem

ABSTRACT

This research refers to the evaluation work proposed by a state school in the city of Uberlândia (MG), the student-teacher relationships of affection established by this evaluation instrument and its influences on the teaching-learning process. We start from the assumption that reflecting on the affection and relationship between teacher and student and establishing relationships with the development of a child's learning is considering that this relationship of affection is configured as an important theme and constantly present in human experience. The general objective of this research was to discuss how the evaluation instrument created by the school management of the researched school and the relationships of affection produced by it can interfere in the teaching-learning process. Understanding the relationships established by these subjects (teacher and student) and the way they deal with their assessment processes can contribute to improving the teaching-learning process and can guide us on the use or implementation of assessment tools. Through dynamics, students portrayed positive and negative affective situations developed in the school environment. Throughout this work, we can see the great ambiguity of feelings and thoughts that surround the school reality, making it difficult to understand the exact help provided by the assessment instrument. The conclusion about the evaluation form created by the school is also dichotomous, and can be a very useful formative and evaluative evaluation instrument whether it leads to reflection-action by all learning subjects or not, serving only as a purely selective and unfair evaluation means. The present work deals with a case study with a predominantly qualitative approach based on the documentation and reporting of experiences provided by the coexistence between teachers and students at the school in question, with an epistemological orientation following the description and action research.

Keywords: evaluation, affection, school, teaching-learning process

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Nuvem de palavras criada a partir de palavras extraídas dos desenhos produzidos pelos alunos na dinâmica 01.....	43
Figura 02 - Reprodução da imagem feita pelo aluno Elmiro	46
Figura 03 – Reprodução da carta feita pela aluna Margarida.....	48
Figura 04 – Reprodução da carta feita pela aluna Bromélia.....	49
Figura 05 – Reprodução da carta feita pela aluna Begônia.....	51
Figura 06 – Reprodução da imagem feita pela aluna Begônia.....	52
Figura 07 – Reprodução da imagem feita pela aluna Margarida.....	53
Figura 08 – Reprodução da imagem feita pela aluna Rosa.....	55
Figura 09 – Reprodução da carta feita pela aluna Violeta.....	56
Figura 10 – Reprodução da imagem feita pela aluna Orquídea.....	57
Figura 11 – Reprodução da imagem feita pelo aluno Cravo.....	64
Figura 12 – Reprodução da carta feita pela aluna Luna.....	68
Figura 13 – Reprodução da carta feita pela aluna Girassol.....	70
Figura 14 – Reprodução da imagem feita pela aluna Bromélia.....	72

SUMÁRIO

A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E O SURTIR DA PESQUISA.....	13
1. INTRODUCINDO A PESQUISA.....	18
2. O TRACADO DA PESQUISA: DO ENCONTRO COM OS ALUNOS Á PRODUÇÃO DE DADOS.....	22
2.1 – As relações de afeto entre professor-aluno.....	22
2.2 – A escola e a ficha de avaliação diária.....	28
2.3 – O desenvolvimento da pesquisa.....	31
2.3.1- Tipo de pesquisa.....	31
2.3.2.- Desenvolvendo a pesquisa.....	37
3. O TRACADO DA DESCOBERTA: DO ENCONTRO COM OS RESULTADOS Á SUA ANÁLISE.....	42
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
6. ANEXOS.....	79
Anexo 1 – Ficha avaliativa diária.....	79
Anexo 1.2 – Foco nos códigos	80
Anexo 02 – Aula 01 – Dinâmica Desenhos e Sentimentos.....	81
Anexo 03 – Aula 02 – Dinâmica Concorde x Discorde.....	82
Anexo 04 – Dispositivo de contagem de alunos.....	83
Anexo 05 – Aula 03 – Carta Anônima.....	85

A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E O SURGIR DA PESQUISA

Não se pode falar de educação sem falar de amor. Paulo Freire

Buscar os motivos que me levaram a desenvolver a presente pesquisa implica retomar parte de minha trajetória pessoal e acadêmica.

Nasci em uma pequena cidade do interior de São Paulo, chamada Olímpia, e mudei-me para Uberlândia com apenas um ano de idade. Meu pai queria sair da cidade pequena e desconhecida para a maioria das pessoas que não eram daquela região, até então, para melhorar de vida e escolheu Uberlândia porque tinha Universidade e queria as filhas formadas e com uma boa educação.

Desde muito pequena sou apaixonada pela educação. Lembro que usava uma parede do corredor da casa dos meus pais como lousa e pedaços de gesso encontrados nas redondezas como giz. Ali, eu e minha irmã revezávamos enquanto alunas e professoras e nos divertíamos brincando de dar aulas. Sempre gostei de escola e de fazer as coisas certas, sempre obedecendo às regras e às normas. Às vezes em sala de aula era escolhida para ser ajudante da professora e ajudar os colegas com dificuldades. Certa vez, ainda no Ensino Fundamental, os colegas estavam com muitas dúvidas do conteúdo que cairia na prova de geometria e eu tinha entendido muito bem, estava dominando. Antes da prova, numa janela que surgiu, fui para o quadro e expliquei o conteúdo para os alunos. Foi fantástico, todos me olhavam e entenderam o que havia explicado. Depois da prova vieram agradecer e muitos realmente se saíram bem naquilo que eu havia explicado.

Ser obediente às regras, ir bem na escola e tirar boas notas era meu objetivo. Como aluna, era conhecida como “a nerd”. Fazia todas as tarefas, participava da aula e tirava boas notas nas avaliações. Após o terceiro colegial prestei vestibular para administração de empresas, sempre estudei em escolas públicas e não tinha um direcionamento vocacional. Como meu pai tinha um comércio tentei seguir por esse caminho. Mas, felizmente não passei. Fui para um cursinho e comecei a me perguntar o que eu deveria fazer então já que não tinha passado e me sentia feliz porque não me via como administradora de empresas. Foi então que surgiu a Biologia em minha vida e a descoberta daquilo que eu queria fazer. Ensinar, ser professora de uma das matérias mais extraordinárias que eu conhecia. Ciências, Biologia, vida, bichos, plantas, experiências, corpo humano, todas essas coisas passavam pela minha cabeça e faziam brotar em mim um sorriso. Estava decidido. Biologia

era minha área e professora seria minha profissão. Passei no vestibular seguinte da Universidade Federal de Uberlândia e a cada semestre me encantava com as descobertas dentro dessa área.

Como professora, sempre fui criativa e determinada. Gosto de realizar com meus alunos experimentos científicos, trabalhos de campo, jogos, dinâmicas e aulas diferenciadas e ter aquilo que considero boa disciplina em sala de aula (participação dos alunos, o silêncio quando necessário e a entrega das atividades), o que me torna uma professora brava e exigente para mim mesma e para meus alunos.

Me formei em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia em Agosto de 1999 e sou professora efetiva da rede de educação básica estadual desde então, completando no ano de 2023: 23 anos de profissão. Fiz bacharelado na mesma área e após o término do bacharelado ingressei na pós graduação, em Orientação Sexual, na mesma universidade. O tema me despertava interesse pois podia ser usado na escola de diversas maneiras e também usava em encontros na Igreja para jovens e casais. E realmente ajudou. O governo de Minas lançou o PEAS (Programa Educacional Afetivo Sexual) alguns anos mais tarde, por volta de 2003, e pude participar com empenho desse programa em minha escola. Foi uma época em que fazíamos muitas dinâmicas e a interação com os alunos era grande e favorecia o ensino-aprendizagem. Mas, como tudo do governo muda, o programa desapareceu da escola.

Em 2017, tive uma experiência com o Ensino Superior que foi surpreendente, pois desde o começo dos meus estudos sonhava em dar aulas na Universidade na área de Didática. Durante o segundo semestre, substitui um professor na Faculdade de Pedagogia da UNIPAC na disciplina de Didática no Ensino de Ciências e Biologia e me encantei com o trabalho. Ali pude fazer o que sempre sonhei e trabalhar recursos variados para ensinar Ciências. Levei os alunos a pensarem e atuarem com diversas metodologias que poderiam auxiliá-los no ensino de Ciências ou de outras áreas de conhecimento que lhes competiam ensinar. Desde contação de histórias, elaboração de painéis, jogos, dinâmicas, vídeos, histórias em quadrinhos, experimentos químicos e aulas com microscópios. Cada aula era uma atividade diferenciada. Uma pena que durou pouco tempo mas mesmo assim valeu a pena.

Na formação inicial de professores de Ciências costumo atuar recebendo alunos do programa PIBID e da residência pedagógica na escola em que trabalho. Com eles procuro

desenvolver projetos e trabalhos diversificados favorecendo a aprendizagem deles sobre o ambiente escolar e a prática pedagógica na realidade. No tempo de pandemia, tivemos que nos reinventar. Eu e os residentes de Biologia, que estavam comigo, tivemos que criar atividades variadas pelo mundo virtual tentando fazer o processo ensino-aprendizagem acontecer à distância. No primeiro momento, a escola comprou uma plataforma (AVA) para inserirmos atividades para os alunos e mantermos contato com os mesmos. Também nos relacionávamos por meio dos grupos de WhatsApp. Era o dia inteiro atendendo alunos. Logo em seguida, o governo se organizou e conseguiu fechar acordo com a Google para novos e-mails institucionais e o programa sala de aula (google clasroom). Além das inserções de conteúdos, preparamos aulas expositivas por meio do Canva (ferramenta de designe gratuita que permite a elaboração de apresentações, layotes de convites, certificados, etc.) ou powerpoint e aprendemos a elaborar jogos para a revisão de conteúdo. Os jogos de revisão envolviam plataformas como ¹kahoot, ²wordwall ou eram criadas dentro do powerpoint. Os jogos traziam perguntas sobre os conteúdos trabalhados buscando relembrar a matéria e ajudar na fixação da mesma. Dávamos 2 aulas on-line semanais por turma. Essas aulas eram divertidas, mesmo à distância, pois sempre tentávamos trazer algo novo para cada aula que pudesse atrair e despertar o interesse dos alunos. Criamos o dia das fantasias ou trote junino. Nos dias de jogos de revisão usávamos peruca e fazíamos torcidas para os alunos nos momentos dos jogos. A gente ensinava e se divertia. Também fizemos uma live, que abordava todos os conteúdos de Biologia trabalhados com os alunos na escola, que durou quase duas horas e que foi bem interativa. Tínhamos que nos reinventar e criar condições de trabalho que favorecessem a participação dos alunos. Ali falamos do conteúdo trabalhado em sala de aula, fizemos brincadeiras e jogos onde os alunos participavam ativamente pelo celular e interagiam respondendo às questões. Se o distanciamento não tivesse finalizado, a live teria sido o único momento em que eu teria contato com meus residentes. Por isso, achei o momento incrível. Adorei

¹ Kahoot! é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado, “Kahoots”, são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot. In <https://ceduc.unifei.edu.br/tutoriais/como-utilizar-a-plataforma-kahoot/> Acesso em 16/10/2023

² A plataforma Wordwall é uma ferramenta digital que possibilita a criação de atividades personalizadas em modelo gamificado (quizzes, jogos de palavras, competições, entre outras), utilizando poucas palavras e de forma rápida. https://www.google.com/search?q=wordwall&rlz=1C1RLNS_pt-BRBR1034BR1034&oq=word+w&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqCQgBEAAYChiABDIGCAAQRRg5MgkIARAAGAoYgAQyCggCEAAySgQMYgAQyBwgDEAAyGAAQyBwgEEAAyGAAQyCQgFEAAyChiABDIGCAYQRRg8MgYIBxBFGDzSAQg3MzA2ajBqN6gCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em 16/10/2023

colocá-los pra cortar papel, buscar materiais de laboratório na escola. Assim saímos das aulas preparadas em powerpoint e vivemos um pouquinho da realidade escolar naquele tempo de pandemia. Eu gosto das dinâmicas e aulas diferenciadas.

O tempo de pandemia favoreceu a comunicação entre a Universidade e as escolas públicas de Educação Básica e chegou no meu e-mail o convite com o edital para fazer o mestrado na área de educação reencaminhado a nós pela Secretaria de Educação. Fiz o primeiro que apareceu, não acreditando que seria possível passar, pois estava afastada desse meio acadêmico há muito tempo. Para minha surpresa passei em primeiro lugar e logo depois fui desclassificada pois tinha mandado o currículo pela plataforma errada. Na hora fiquei decepcionada, mas procurei o lado bom, e me apeguei a ele, acreditando que seria aprovada em uma nova oportunidade visto que já havia sido aprovada anteriormente. E foi o que aconteceu. No semestre seguinte novamente em meu e-mail um novo edital. Com o incentivo de minha irmã gêmea que não me deixou desistir, me inscrevi novamente. Passei e, depois de 22 anos, voltei para a Universidade. Matriculei-me no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação. Acreditava que era hora de voltar a sonhar, me atualizar e aprender coisas novas.

Entrei com um projeto na área de tecnologia de informação pois era o auge do que vivíamos por conta da pandemia, mas não era de verdade sobre isso que queria escrever. Resolvi começar do zero e iniciar uma pesquisa que me inspirasse e que fizesse sentido na área em que atuo. Então iniciou o meu dilema. O que irei pesquisar? Do que gostaria de falar?

No segundo semestre do mestrado me deparei com a aula sobre teorias de aprendizagem propostas por B. F. Skinner e na mesma hora várias perguntas começaram a surgir em minha cabeça. Estudando um pouco mais sobre suas teorias me encantei com a teoria do reforço. Sobre como nossas palavras e ações podem ter um efeito positivo ou negativo na vida acadêmica dos nossos estudantes. Lendo o material proposto pelo professor sobre teorias da aprendizagem a abordagem de Skinner, escrita por Marco Antônio Moreira, me recordei de um fato que foi marcante e que aconteceu comigo no ano de 2017. Eu dava aula no 9º ano do Ensino Fundamental para um aluno que não fazia tarefa, não participava da aula e sempre tirava notas ruins. Consequência disso foi a reprovação. No ano seguinte, tive a oportunidade de dar aulas novamente para ele e percebi que havia refletido sobre a reprovação e queria mudar. Comecei a elogiar tudo o que ele

fazia em sala, as tarefas, as participações, tudo era motivo pra que eu fizesse uma afirmação positiva sobre seu rendimento. Suas notas foram aumentando gradativamente. No primeiro bimestre alcançou nota azul por rendimento próprio, quero dizer, sem ajuda, sem reforço, sem “empurrãozinho” de professores. Ele foi tomando gosto pela escola e percebendo que toda aprendizagem dependia muito mais dele do que de nós. A resposta foi clara: ele foi aprovado.

Diante dessa lembrança comecei a me perguntar que tipo de reforço nós professores estamos fazendo para tornar possível o processo ensino-aprendizagem em nossa escola. Como os afetos promovidos no trabalho dentro da sala de aula contribuem para o processo ensino aprendizagem? Que tipo de reforço promovemos em sala de aula no dia a dia escolar? Como o relacionamento professor aluno influencia o processo ensino aprendizagem? A partir dessas perguntas resolvi me dedicar à pesquisa bibliográfica. Decidi investigar sobre as relações de afeto que envolvem professores e alunos em sala de aula e sobre o instrumental de avaliação diária criado pela minha escola.

1. INTRODUZINDO A PESQUISA

Como professora efetiva na rede pública estadual há mais de 23 anos e vivenciando as diversas fases da educação ao longo desse tempo e suas formas de avaliar a aprendizagem, posso dizer que a presente pesquisa ocorre por um movimento interno em compreender como se dá as relações estabelecidas entre os participantes diretos do processo de ensino-aprendizagem – professor e aluno – frente a uma situação avaliativa produzida pela escola em que trabalho. Situações cotidianas frente às leituras indicadas no mestrado provocaram-me a buscar pesquisar a relação de afeto produzida por esse instrumental de avaliação diária, permitindo uma reconstrução de minha própria prática pedagógica.

No percurso desse trabalho usarei a grafia ensino-aprendizagem onde as palavras aparecem separadas por um hífen pois acredito que estão intimamente relacionadas. Como nos dizem Kubo e Botomé (2001, p.04) “o processo ensino-aprendizagem é um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos”, entre o “ato de ensinar e aprender.” Segundo os mesmos autores podemos definir ensinar por

obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou por descrição do que ele faz em sala de aula. A relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que, mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar. Nesse sentido, ensinar é o nome da relação entre o que um professor faz e a aprendizagem do aluno (KUBO e BOTOMÉ, 2001, p.5).

O que vamos apresentar nesse trabalho de pesquisa se refere ao trabalho de avaliação proposto pela gestão escolar em uma escola estadual do município de Uberlândia (MG), as relações de afeto aluno-professor estabelecidos por esse instrumental e suas influencias no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo de avaliação se baseia na construção de uma tabela que gera informações acerca do comportamento e participação dos alunos em todas as aulas da presente escola.

Partimos do pressuposto que refletir a respeito da afetividade e relacionamento entre professor e aluno e estabelecer relações com o desenvolvimento da aprendizagem de uma criança é considerar que essa relação de afetividade se configura como temática importante e constantemente presente na vivência de qualquer ser humano. Não há relacionamento entre professor e aluno que não envolva algum tipo de afeto e que não leve

a algum tipo de decisão, seja ela positiva ou negativa, como por exemplo passar a gostar de determinado conteúdo ou passar a detestá-lo, querer aprender ou querer nem conhecer.

Almeida (2010) nos afirma que:

Na verdade, entender afetividade e ato motor como constitutivos da aprendizagem, tanto quanto o conhecimento, significa considerar a pessoa do aluno, acolher a afetividade, sentimentos e emoções, manifestos e latentes, reconhecer a necessidade de movimentos e as manifestações corpóreas dos sentimentos e emoções como atitudes provocadas e mobilizadas pelo processo de ensino aprendizagem, e a partir daí, considerar a possibilidade de canalizá-los a fim de colaborarem na construção do conhecimento, na aprendizagem (ALMEIDA, 2010, p. 39).

Conforme Almeida então, podemos entender que para que a aprendizagem ocorra é necessário considerar a pessoa do aluno como um todo, seu conhecimento cultural e familiar, seus afetos e sentimentos, suas vivências e experiências realizadas até aquele momento em sala de aula.

Não podemos deixar de explorar também o processo de avaliação escolar, pois de uma maneira ou de outra, acaba interferindo diretamente nas relações entre os sujeitos da aprendizagem. Para Hoffmann (2013, p. 59) avaliar em educação significa:

acompanhar essas surpreendentes mudanças admirando aluno por aluno em seus jeitos especiais de viver, de aprender a ler e a escrever, em suas formas de conviver com os outros para ajudá-los a prosseguir em suas descobertas, a superar seus anseios, dúvidas e obstáculos naturais ao desenvolvimento (HOFFMANN, 2013, p. 59)

Conforme essa autora podemos entender que o processo de avaliação está ligado ao processo de relacionamento entre professor e aluno. O tempo que passamos na sala de aula nos permite relacionar e ter experiências afetivas, boas ou ruins, que de algum modo acabam interferindo na aprendizagem de determinadas matérias ou conteúdos programáticos. A autora ainda enfatiza que “para favorecer de fato o melhor desenvolvimento possível, é necessário conhecê-los muito bem, conversar com eles, estar junto deles” (HOFFMANN, 2013, p. 59).

A avaliação nas escolas estaduais, incluindo a escola em questão, tem sofrido modificações ao longo dos últimos tempos para se tornar um processo contínuo, mas, a mesma ainda utiliza de dados numéricos representados a partir de notas obtidas nos processos de avaliação por meio de provas, entregas de trabalhos, tarefas e participação em

sala de aula. Sabemos que mudanças são difíceis e demoradas, mas, nós professores e gestão escolar já iniciamos esse caminho. Como Hofmann nos relata em seu livro “Avaliar para promover, as setas no caminho” (HOFMANN, 2004), há muito a se mudar no sistema de avaliação nas escolas em âmbito geral mas já existem setas apontando os caminhos, nós só precisamos nos aventurar para segui-las e acreditar que elas nos manterão no rumo certo.

Hoffmann (2013, p.67) cita Perrenoud, (2000) quando esse fala sobre avaliação, afirmando que:

o foco continua centrado no ensino, na programação curricular, nas atividades pedagógicas e não nas aprendizagens. (...) que a avaliação cumpre um papel burocrático: não se acompanham os alunos para compreendê-los e ajuda-los, mas com a finalidade de decidir sobre aprova-los ou reprova-los.(...) que as ações pedagógicas são sempre uniformes, padronizadas, não se efetivando um atendimento diferenciado e intencional em termos de suas necessidades e possibilidades (HOFFMANN, 2013, p.67)

Podemos perceber esse processo de mudança no dia a dia da escola observando e dialogando com os profissionais da educação, quando modificam o sistema de avaliação, quando buscam formas de avaliar que propiciam a percepção geral do aluno e não o erro ou acerto na questão de uma prova por exemplo. Porém ainda estamos em transição, sem saber como deixar o foco na aprendizagem ao invés do currículo. Pensamos muito o currículo, o quanto de conteúdo é trabalhado, em terminar e concluir tudo que é proposto no planejamento anual e esquecemos de verificar o que de fato está sendo aprendido pelo aluno.

A pesquisa se justifica pois não há escola ou espaço escolar que exista sem relações de afeto entre aluno-professor e sem um sistema de avaliação. Entender sobre essas relações podem contribuir para a melhora no processo ensino-aprendizagem e podem nos direcionar sobre o uso ou implementação de instrumentais avaliativos.

A indagação da presente pesquisa se subdivide em pequenas perguntas intimamente relacionadas ao tema: A ficha de avaliação diária utilizada pela escola em questão (Uberlândia - MG), conhecida como “prancheta”, pode ajudar de alguma maneira o processo de ensino-aprendizagem? Quais afetos a prancheta imprime na relação aluno-professor-prancheta e como os mesmos interferem no estímulo à vida escolar?

Perante esta problematização, o objetivo geral dessa pesquisa foi discutir como o instrumento de avaliação criado pela gestão escolar da escola pesquisada e as relações de afeto produzidas por ele podem interferir no processo ensino- aprendizagem.

Com esse objetivo levantamos a discussão sobre relações de afeto em âmbito geral e sua interferência no processo de ensino-aprendizagem; a problematização sobre o efeito do instrumental de avaliação diária produzido pela escola na vida escolar dos alunos e a forma de avaliação presente no ambiente escolar.

A pesquisa foi realizada com as cinco turmas de alunos do 9º ano de uma Escola Estadual na cidade de Uberlândia (MG). Todos os alunos da presente escola são avaliados por esse instrumental de avaliação, mas o trabalho foi desenvolvido com os estudantes desse nível de ensino por serem alunos da pesquisadora.

2 - O TRAÇADO DA PESQUISA: DO ENCONTRO COM OS ALUNOS À PRODUÇÃO DE DADOS

Pensamos que a educação seja um dos caminhos mais eficazes para humanizar o mundo e a História. A Educação é, sobretudo, uma questão de amor e responsabilidade que se transmite, ao longo do tempo de geração em geração.

(Papa Francisco)

2.1 – As relações de afeto entre professor-aluno

A sala de aula é permeada de situações que envolvem os sentimentos e as emoções e que levam a tomadas de decisões a níveis pessoais e educacionais. É comum ouvirmos nos ambientes escolares os alunos dizendo que gostam de tal disciplina porque o professor é legal ou que não gostam dela porque não compreendem o professor ou porque tem medo de perguntarem algo sobre a matéria.

Para Silva e Bastos (2022, p.606)

as relações afetivas estabelecidas entre educador e educando e as metodologias utilizadas dentro da sala de aula são importantes no processo de ensino-aprendizagem da criança, podendo influenciar de maneira positiva, ou negativa, na formação da pequena infância (SILVA e BASTOS, 2022, p.606).

Assim, podemos perceber a importância das relações afetivas no processo de desenvolvimento da aprendizagem. O modo como professor e aluno interagem em sala de aula contribui imensamente de maneira positiva ou negativa para o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes na construção do conhecimento. Uma relação positiva em sala de aula, onde o aluno respeita o professor e consegue estabelecer com ele um diálogo, é um ambiente totalmente favorável a aprendizagem.

Sarnoski (2014, p.4) afirma que

afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir de situações, tal estado é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todas as esferas de nossa vida (SARNOSKI, 2014, p.4).

Situações cotidianas no ambiente escolar podem ser influenciadoras no comportamento e no desenvolvimento cognitivo, como nos afirmou Sarnoski acima. o objetivo geral dessa pesquisa foi discutir como o instrumento de avaliação criado pela gestão escolar da escola pesquisada e as relações de afeto produzidas por ele podem interferir no processo ensino- aprendizagem. Certa vez, um aluno do 7ºano do Ensino Fundamental, veio ao meu encontro após uma aula de laboratório onde trabalhávamos a diferença entre sapos, rãs e pererecas e disse que até aquele dia ele nunca tinha entendido Ciências. Naquela breve conversa ele me disse que tinha tido um professor “horrrível e mal-educado” e não conseguia participar daquelas aulas respondendo perguntas ou tirando suas dúvidas pois toda vez que tentava participar levava bronca ou era “cortado” pelo professor. Eram sempre cópias de textos e exercícios prontos. Disse ainda “eu odiava Ciências”.

Nitidamente vemos eventos como esses, e também muitos contrários a esses, influenciando diretamente a vontade de aprender esse ou aquele conteúdo. A verdade é que a relação afetiva desenvolvida no ambiente da sala de aula influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Sarnoski (2014, p.4) ainda afirma que:

o processo ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces e, a relação professor-aluno é um fator determinante, e o processo ensino-aprendizagem é o recurso fundamental do professor: sua compreensão, e o papel da afetividade nesse processo, é um elemento importante para aumentar a sua eficácia, bem como para a elaboração de programas de formação de professores. O processo ensino aprendizagem no lado afetivo se revela pela disposição do professor de oferecer diversidade de situações, espaço, para que todos os alunos possam participar igualmente e pela sua disposição de responder às constantes e insistentes indagações na busca de conhecer o mundo exterior, e assim facilitar para o aluno a sua diferenciação em relação aos objetos (SARNOSKI, 2014, p.4).

O ser humano deseja o relacionamento com outras pessoas buscando atividades e ocupações que normalmente os fazem sentir bem, e tendem evitar situações que os faça sentir mal. O indivíduo como um todo faz parte do coletivo que o influencia, estando em desenvolvimento em suas relações mesmo antes da escola nas situações vivenciadas em família.

Hoffmann (2013, p. 107) vai mais longe quando afirma que:

ninguém aprende sozinho: somos seres sociais, aprendemos a falar, a amar, a respeitar na convivência com outros mais experientes, sejam ou não adultos, capazes de promover desafios significativos de aprendizagem (HOFFMANN, 2013, p.107).

Nesse sentido, as relações de afeto que surgem dentro da sala de aula são extremamente relevantes para o processo de desenvolvimento pessoal e cognitivo do estudante. Precisamos ver o estudante como um ser que participa ativamente de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, e as relações estabelecidas por ele nesse ambiente vão influenciar diretamente na sua formação intelectual.

Para Silva e Bastos (2022, p.608) “o aspecto cognitivo, é o responsável pela aquisição do conhecimento, bem como sua manutenção,” enquanto o aspecto afetivo do desenvolvimento é responsável pelos sentimentos e emoções, “demonstrando que fatores internos e externos afetam o indivíduo, destarte o desenvolvimento afetivo pode contribuir com o aspecto motor e cognitivo”.

Rodrigues et al. (2021, p.63), recorrendo a Ostermann e Cavalcanti (2011), enfatiza que

o contexto escolar é um ambiente que possibilita inúmeras interações sociais, sendo o professor considerado como referência e elemento-chave nas relações estabelecidas com os estudantes (RODRIGUES et al. 2021, p. 63).

De fato, os alunos passam grande parte do seu dia no ambiente escolar. É ali que se relacionam com outros alunos, com professores e com toda a comunidade escolar. Como nos afirmou Ostermann e Cavalcanti (2011), o professor tem um papel fundamental, pois ele acaba sendo a referência nesse tipo de relação. Quanto mais ele souber criar um ambiente afetivo favorável melhor será o desenvolvimento cognitivo apresentado pelos educandos.

Assim nos afirma Sarnoski, (2014):

No processo ensino-aprendizagem o professor como elemento mais importante do processo de desenvolvimento da afetividade com o aluno, deve passar-lhe metas claras e realistas levando este a perceber as vantagens de realizar atividades desafiadoras. O aluno precisa sentir vontade de aprender, e o professor é quem pode despertar essa vontade no aluno, a afetividade na educação constitui um importante campo de conhecimento que deve ser explorado pelos professores desde as séries iniciais, uma vez que, por meio dela podemos

compreender a razão do comportamento humano, pois, a afetividade é uma grande aliada da aprendizagem (SARNOSKI, 2014, p.3).

A autora destaca o professor como elemento mais importante do processo de desenvolvimento da afetividade com o aluno, acreditamos que por ele ser o mais experiente e maduro da relação espera-se dele o controle e a capacidade de relacionar-se com o aluno de modo a tornar a relação mais suave e o ambiente mais agradável e propício à aprendizagem. Pela fala desta autora notamos os desafios presentes na atribuição de professor. Mais do que saber o conteúdo, precisa conseguir despertar o interesse para a aprendizagem efetiva. Saber como lidar com afeto e emoções pode ser o diferencial para alcançar o êxito no seu papel educacional.

Silva e Bastos (2022, p.614) também nos apontam que:

as interações no ambiente escolar são permeadas pela afetividade, razão pela qual ela pode ser considerada de grande relevância para o desenvolvimento das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, entre os quais se estabelece um vínculo. Falar de relações afetivas no processo pedagógico é pensar em dar sentido às formas de ensinar e aprender, pois, quando há reciprocidade de sentimentos positivos nessa relação, ambos são beneficiados (SILVA e BASTOS, 2022, p.614).

Bem sabemos que há diversos tipos de conflitos e situações presentes em sala de aula e nem sempre há uma reciprocidade positiva em relação aos sentimentos. Nenhum professor consegue agradar 100% de seus alunos e nem será capaz de ser sempre agradável ou tolerante, o que significa que as relações de afeto estabelecidas estarão sempre variando.

A criança aprende ao se relacionar com o outro. Almeida (2010, p.19) diz que a aprendizagem é um dos motores no desenvolvimento; sendo um processo contínuo e aberto. Afirma ainda que a criança está sempre aprendendo por meio das relações com o meio humano e físico. O autor deixa claro que a presença do outro na vida do indivíduo nesse processo de aprendizagem é primordial e indispensável. Não vivemos isolados, como uma ilha, somos seres comunitários, vivemos em sociedade. Nesse sentido, Silva e Bastos (2022) nos dizem que:

O processo de ensino aprendizagem não se restringe apenas a processos mentais e cognitivos, mas também ao intelectual e afetivo, pois o sujeito que aprende é aquele que também é dotado de sentimentos, desejos, opiniões e

conhecimentos próprios (SILVA e BASTOS, 2022, p.616).

Antes de chegar em sala de aula existe toda uma preparação, um planejamento, mas quando ali estamos é preciso perceber que não é só o planejamento do conteúdo e a didática realizada pelo professor que fará com que a aprendizagem ocorra de fato. Há outros fatores que vão interferir nesse contexto e um deles é a relação afetiva estabelecida pelos alunos e pelo professor. Brait et al. (2010) corroboram com essa afirmação quando dizem que:

A construção do conhecimento não pode ser entendida como algo individual. O conhecimento é produto da atividade e relações humanas marcado social e culturalmente. Pensando a relação professor/aluno, o professor tem um importante papel que consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação dos mesmos (BRAIT, 2010, p. 4).

O professor é a referência do aluno e cabe-lhe o papel de intermediar os conteúdos e processos de ensino, bem como as relações com os alunos, e entre o aluno e outro aluno que acontecem a cada instante dentro da sala de aula. Como nos diz Fonseca (2016, p.370) “cabe ao professor a criação, a gestão, o planejamento e gestão do envolvimento social da sala de aula para que se criem condições emocionais e afetivas ótimas para a aprendizagem.”

Freire (1996, p. 96), afirma que

o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 96).

Essa fala de Freire nos leva a refletir sobre como atuamos em sala de aula e como os relacionamentos que vivemos nesse espaço geram marcas em nós e em nossos educandos. Marcas positivas normalmente nos elevam a autoestima e nos impulsiona a caminhar em frente enquanto marcas negativas nos travam, diminuem a autoestima e muitas vezes tiram a vontade de aprender e buscar novidades. Sabemos também que os seres humanos não respondem da mesma forma aos mesmos estímulos, mas em regra geral podemos afirmar que o positivo nos leva pra frente e o negativo nos faz regredir.

Moreira (2004, p.12) explica que o termo

reforçador positivo é usado aproximadamente como sinônimo do termo mais comum recompensa. No entanto, uma recompensa pode ou não ser um reforçador positivo, ou seja, pode haver diferença de opinião, entre aquele que dá e aquele que recebe, sobre o que constitui uma recompensa. Desta forma, apenas aqueles eventos objetos que vem após um comportamento e, subsequentemente, aumentam a sua frequência são definidos como reforçadores positivos. Por outro lado, pode-se dizer que o estímulo reforçador negativo é aquele que fortalece a resposta, que remove ou enfraquece a resposta que o produz (MOREIRA, 2004, p.12)

Elogios, palavras de afirmação, pequenas premiações como diploma de honra ao mérito podem servir como recompensas e estímulos positivos para despertar o interesse e a vontade de aprender no aluno.

Para Rodrigues, Blaszkó e Ujiié (2021, p.64)

Compreende-se que a afetividade, ou as emoções, quando desencadeadas de maneira positiva, podem trabalhar como agentes modificadores, transformando as atividades em momentos prazerosos de aprendizagens. Visto isso, é importante que as emoções e a afetividade permeiem as relações estabelecidas entre professor e aluno, sempre visando garantir o sucesso do processo ensino e aprendizagem. Torna-se claro que as emoções influenciam fortemente no processo de aprendizagem da criança, despertando a atenção, a motivação, o interesse e o prazer ao aprender. As emoções ajudam a recordar memórias e aprendizagens e também avaliar positivamente o valor das tarefas e a sua respectiva execução (RODRIGUES et al, 2021, p. 64).

Quanto mais saudável for essa relação maior o interesse e a busca pela aprendizagem por parte do aluno. A cerca disso, Fonseca (2016, p.369) nos diz que:

As emoções como estados mentais, positivos ou negativos, conscientes ou inconscientes, têm assim um impacto muito relevante nas funções cognitivas e executivas da aprendizagem, podem transformar experiências, situações e desafios difíceis e complexos, em algo de agradável e de interessante, ou pelo contrário, em algo aborridível, fastioso, enfadonho ou detestável (FONSECA, 2016, p.369).

Estabelecer uma situação agradável acaba sendo favorável em todos os sentidos, pois melhora o clima de sala de aula e favorece o aprendizado.

Sarnoski (2014) nos lembra que:

É importante também ressaltar que a criança precisa ser reconhecida, ser elogiada, isso nutre a afetividade da criança, pois demonstra o interesse do professor pela criança, fazendo com que ela se sinta importante. Os professores exercem um papel importante no desenvolvimento afetivo dos alunos, pois estão presentes no processo de ensino-aprendizagem em todos os momentos de sua escolarização. A afetividade é como um recurso de motivação na aprendizagem do aluno, sendo assim, contribui no desenvolvimento das emoções que se evidenciam dentro da sala de aula (SARNOSKI, 2014, p.6).

Parece nos ser mais fácil criticar e encontrar os erros e defeitos nas pessoas do que reconhecer as qualidades e pequenas mudanças. Quando se trata do aspecto escolar é muito importante a valorização de pequenos progressos. O professor pode fazer isso com palavras de elogios e incentivos, com adesivos ou figurinhas pregadas no caderno, preparando diplomas de honra ao mérito ou reconhecendo o valor do esforço com uma salva de palmas para seu aluno. Com gestos simples, o educador é capaz de promover o aluno despertando nele o interesse e a vontade de saber mais. Isso acaba contribuindo também para manter o clima da sala de aula saudável.

Para Silva e Bastos (2022, p.615)

Situações conflitantes entre professor-aluno e aluno-aluno podem acontecer no decorrer das relações estabelecidas dentro da sala de aula e, quando essas situações acontecem, elas trazem intensa afetividade e explosão de emoções, gerando muitas vezes o medo, descontrole emocional, irritação e até o não discernimento para a solução dos conflitos (SILVA e BASTOS, 2022, p.615)

Como vemos, o contrário do ambiente saudável também acontece em nossas salas de aula. Esses conflitos e situações de estresse podem prejudicar todo o trabalho e planejamento que foi preparado pelo professor para que o ensino aconteça.

2.2 – A escola e a ficha de avaliação diária

Para conhecermos um pouco sobre o histórico e a realidade da escola em que fizemos a pesquisa empírica desse trabalho buscamos argumentações no Plano Político Pedagógico (PPP) da própria escola. O PPP é construído pela equipe gestora da escola em concordância com supervisão escolar e corpo docente. Esse documento é apresentado à Secretaria de Educação Estadual e quando aprovado, fica à disposição da comunidade

escolar nas duas dependências institucionais. Ele é revisto e ajustado a cada dois ou três anos.

A referida

escola está localizada no bairro Santa Mônica, em Uberlândia-MG e recebe alunos de diversos bairros circunvizinhos, além do próprio bairro. A escola tem uma ótima infraestrutura, contando com Datashow em todas as salas, sala de multiuso com ar condicionado, projetor e som, mesinhas nos pátios, que oferecem um espaço adequado para aulas diversificadas e sala de informática. (Projeto Político Pedagógico da escola da presente pesquisa – vigência 2022-2024, p.12).

Em cada sala de aula o professor pode contar com um Datashow que é utilizado como ferramenta para aula. A sala multiuso é uma sala a parte sendo um espaço maior que as salas de aula e conta com cadeiras sem mesas, Datashow e ar condicionado. Geralmente esse espaço é usado para aulas com dinâmicas, apresentações e também reuniões funcionando como um auditório. No pátio tem dois espaços descobertos que são chamados na escola de mesinhas. O professor pode fazer uso deles levando os alunos para realizarem tarefas, trabalhos em grupos, ou dinâmicas de socialização. A escola conta ainda com um laboratório de informática com 25 computadores. Os alunos podem desenvolver trabalhos nesse lugar sob a supervisão de um professor.

Percebe-se na escola uma clientela típica do mundo contemporâneo, no qual pais trabalham demais e, muitas vezes, não têm tempo para os filhos, que crescem sem noção de limites, que por vezes usam a tecnologia digital de forma exagerada e sem direcionamento. Logo a escola precisa adaptar-se e readaptar-se a cada ano, a cada semestre, a cada bimestre, pois o ato de ensinar hoje está ligado diretamente a esse mundo. (Projeto Político Pedagógica da escola da presente pesquisa, vigência 2022-2024, p. 12).

Durante o tempo de pandemia, de covid-19, a escola teve que se adaptar e se reinventar no mundo digital estreitando laços com os estudantes por meio dos canais de WhatsApp e via classroom. Após a pandemia e o retorno as atividades normais, notamos uma grande dificuldade com relação aos celulares. Os alunos não sabem ficar longe e os professores não sabem como usá-los adequadamente. O que é retratado também no Plano Político Pedagógico da escola.

Além da ótima estrutura física, a escola conta com profissionais qualificados, muitos com mestrado e/ou doutorado, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o que é um ponto positivo. No entanto, há um descompasso entre a educação e o momento vivido, já que o ensino público não consegue acompanhar o desenvolvimento tecnológico digital. Mesmo sabendo que a escola está à frente de muitas outras em Uberlândia, continua muito aquém do desejado. As salas continuam superlotadas de alunos. Outro fator negativo é a falta de políticas educacionais que incluam a valorização dos profissionais da educação, motivando-os a permanecerem na docência de forma efetiva e compromissada. Faltam também profissionais de apoio como professores eventuais, o que obriga alguns funcionários a desempenharem dupla função, também faltam psicólogos, psicopedagogos, equipe de apoio para alunos com transtornos ou déficit de aprendizagem. Vale lembrar que, durante todo o ano letivo, são desenvolvidos projetos diversificados e adequados às diferentes faixas etárias atendidas pela escola, todos eles voltados à formação integral do educando. Assim, percebe-se que todo professor vai além de ministrar um conteúdo, já que trabalha tanto conteúdo, quanto aulas diversificadas e projetos, construindo vivências e experiências tão necessárias para a formação integral do educando. (Projeto Político Pedagógico da escola da presente pesquisa, vigência 2022-2024, p.13).

A escola em questão realiza diversos projetos escolares. Ora são desenvolvidos em determinadas disciplinas ora acontecem envolvendo toda a escola; como projeto das Olimpíadas, projeto do Meio Ambiente, Projeto com o tema das drogas. O último desenvolvido pela mesma contou com trabalhos de campos e visitas ao DMAE, a usina de tratamento Capim Branco, ao centro de Coleta e reciclagem do lixo, á cachoeira do Pau furado. Todas as salas em todos os turnos fizeram a visitação. O projeto culminou em uma série de trabalhos elaborados e apresentados pelos próprios alunos.

Sobre o processo de avaliação encontramos no PPP da escola que

o processo de avaliação precisa ser dinâmico, contínuo, perpassando não apenas provas propriamente ditas, mas o acompanhamento diário – visto como subsídio importante para que a equipe pedagógica avalie, atualize e ajuste suas ações no sentido de proporcionar oportunidades de

aprendizagem estratégicas e diversas. Torna-se necessário no âmbito da educação pública, conciliar tais atitudes à realidade das salas lotadas, onde nem sempre é possível atender a individualidades de cada aluno. Encontrar alternativas é desafio constante, que exige motivação, reflexão e ação pertinente, ética e comprometida. (Projeto Político Pedagógico da escola da presente pesquisa, vigência 2022-2024, p.16).

Os alunos são avaliados por meio de notas. Ao todo, quatro bimestres de 25 pontos. As notas estão divididas em pontos qualitativos e pontos quantitativos. As notas qualitativas representam 60% das notas e correspondem a atividades variadas a critério do professor, como trabalhos, tarefas, participação enquanto que as notas quantitativas representam 40% do valor total, obrigatoriamente, tem que ser dividido em duas provas. Dentro dos pontos qualitativos que somam 15 pontos no total, 5 são destinados à ficha de avaliação diária, a prancheta, que é comum para todos os professores.

A ficha de avaliação diária foi criada em 2016 pela gestão escolar com o objetivo de ajudar na disciplina de sala e no controle da frequência dos alunos. Esse instrumental é entregue no início do turno de trabalho para os professores e no final do turno vai para a vice direção que guarda e faz uso dele para dialogar com os pais quando os mesmos procuram a escola. A ficha consta de um formulário produzido no Excel com 5 colunas (uma para cada horário) e cada coluna é subdividida em outras 5 que servem para o controle da frequência e o lançamento de códigos indisciplinados. Esses códigos indisciplinados foram criados pela equipe gestora e aprimorados com a ajuda dos professores a partir das necessidades que foram surgindo ao longo dos anos letivos. Por exemplo, código 1 não fez tarefa, código 2 não está realizando as tarefas em sala de aula, código 3 conversa excessiva em sala de aula. Ao todo são 27 códigos diferentes. Esse instrumental ficou conhecido pelo corpo discente e docente da escola por “prancheta”, pois o documento é impresso em uma folha de papel e vai para a sala de aula preso a uma prancheta. O modelo da prancheta tal como é utilizado na presente escola pode ser visto no anexo 01.

2.3 – O desenvolvimento da pesquisa

2.3.1 – Tipo de pesquisa

A pesquisa na área da educação tem levantado sérios questionamentos a respeito dos métodos e rigor da mesma. Segundo André (2013, p.95) muitos pesquisadores ficam em dúvida sobre como identificar o tipo de investigação que estão realizando e como quase

sempre o fazem dentro da realidade escolar já o classificam como estudo de caso. Para a mesma autora nem sempre existe uma classe ou tipificação para a pesquisa.

Delgado (2019, p.83) nos afirma que

A validade e o rigor científico do estudo de caso são asseguradas, segundo Yin (2001), por intermédio da intensidade da análise do fenômeno, pela diversidade das observações, pelo recurso a diversos tipos de triangulação e pela fundamentação das explicações propostas (DELGADO, 2019, p.82).

É preciso trabalhar com exigência em nossas pesquisas na área de educação para desmistificar essa problemática e intensificar os estudos nessa área. Yin (2001, p.28) também afirma que há preconceitos tradicionais em relação à estratégia de estudo de caso. Segundo ele, isso se deve

pelas vezes em que o pesquisador de estudo de caso foi negligente permitindo que se aceitassem evidências equivocadas ou visões tendenciosas para influenciar o significado das descobertas e das conclusões. Também existe a possibilidade de que as pessoas tenham confundido o ensino do estudo de caso com a pesquisa do estudo de caso (YIN, 2001, p.28).

É por causa dessa abordagem e buscando evitar cometer os mesmos erros, que pretendemos esclarecer a metodologia científica apresentada nessa pesquisa.

Gillham (2000) citado por Delgado (2019, p.82) afirma que

desde o ponto metodológico, o estudo de caso traduz-se numa análise exaustiva de um contexto social, num período de tempo delimitado e num contexto sociocultural e geográfico também definido pelo contexto da investigação. Em Educação, este objeto de análise pode ser um indivíduo, um grupo, um programa, uma instituição, como uma escola ou um centro de acolhimento residencial, ou uma comunidade, como uma cidade ou profissão (DELGADO, 2019, p.82).

Coutinho e Chaves (2002) também citados por Delgado (2019, p.82) complementam a afirmação dizendo que “pode ainda ser um conjunto de ações, comportamentos, ambientes, incidentes e acontecimentos”.

O estudo de caso em educação geralmente envolve o ambiente escolar e situações vivenciadas no contexto da escola. Pode-se referir a um indivíduo, ao grupo ou a situações, acontecimentos ou ainda comportamentos acontecidos nesse espaço num período de tempo

limitado. O ambiente escolhido para essa pesquisa é o ambiente escolar. Para Gerring (2019, p.69) o estudo de caso

é um estudo intensivo de um caso singular ou de um pequeno número de casos que se baseia em dados e promessas de elucidar uma população maior de casos. (...) É altamente focado, significando que um tempo considerável é despendido pelos pesquisadores analisando, e subsequentemente apresentando, o caso (ou casos) escolhido, e o caso é visto como fornecendo evidências importantes para o argumento (GERRING, 2019, p.69).

Seja qual for a definição exata de estudo de caso, o fato é que podemos dizer, como nos afirmou acima o Gerring, que se trata de um estudo minucioso e focado, que exige observação, coleta de dados e análises sobre o problema em questão. Geralmente envolve técnicas diversificadas dependendo do estudo que está sendo realizado. Como afirma Yin (2001, p.27)

o estudo de caso conta com muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que eventualmente não são incluídas no repertório de um historiador: a observação direta e a série sistemática de entrevistas (YIN, 2001, p.27).

Como cita Yin, muitas técnicas podem ser utilizadas em um trabalho de pesquisa em educação, e é comum observarmos no estudo de caso a presença de observação direta ao objeto de estudo e entrevistas com os envolvidos na situação analisada. No caso desse trabalho, podemos acompanhar uma série de dinâmicas onde os envolvidos com o material de estudo, puderam responder ou pontuar seus pensamentos e emoções de forma direta como se fosse uma entrevista. Yin (2001, p.35) diz que o estudo de caso “representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados.”

Para Stemhouse (1885, p.391) citado por Delgado (2019, p. 82), o estudo de caso está fortemente associado à metodologia qualitativa porque

utiliza métodos naturalistas, descritivos, sensíveis, interpretativos, hermenêuticos ou ideográficos, para distingui-lo do enfoque abstrato, quantitativo e normativo dos métodos psicoestatísticos que reduzem a observação a índices (DELGADO, 2019, p.82).

O trabalho qualitativo busca métodos descritivos e de interpretação. Na maior parte desse trabalho o que veremos é isso. Uma análise e interpretação de situações

vivenciadas no ambiente escolar. A pesquisa envolve um material produzido pela escola e a relação afetiva estabelecida por ele entre os sujeitos da educação, o professor e o aluno; bem como a análise e interpretação de situações envolvendo os mesmos. Segundo Godoy (1995), é qualitativa pois envolve a obtenção de dados descritivos de situações ocorridas no ambiente escolar. Ele afirma que:

a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa baseada na documentação e no relato de experiência fornecido pela vivência entre professores e alunos na escola em questão. Segundo Godoy (1995),

o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental. Já o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular (GODOY, 1995, p.21).

Como nos afirma o autor acima e, mais uma vez, corrobora com os anteriores, dizendo da visão detalhada de uma situação que envolve a definição do estudo de caso com abordagem qualitativa. Isso é o que veremos em grande parte desse trabalho. Delgado (2019, p.82), porém, traz uma nova afirmação quando exprime o uso de dados quantitativos no estudo de caso. Ele nos diz que

todavia, os estudos de caso, não excluem o uso de procedimentos quantitativos, ainda que com uma finalidade descritiva e, por tanto, utilizam os dados e índices como mais um recurso no processo de investigação (DELGADO, 2019, p.82).

A partir dessa informação, podemos classificar esse trabalho como sendo um estudo de caso com abordagem predominantemente qualitativa. Em um dado momento do mesmo, usaremos de dados quantitativos para nos ajudar na elucidação das respostas dos alunos e compreensão dos dados obtidos, os quais serão meramente descritivos. Yin (2001, p.33)

corrobora com esse pensamento quando afirma que “sim, os estudos de caso podem incluir as evidências quantitativas”. Ele ainda afirma que o contraste das evidências quantitativas e qualitativas não diferencia as várias estratégias de pesquisa.

Segundo André (2013, p. 97) podemos dizer que:

as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (ANDRÉ, 2013, p.97).

O objeto desse trabalho se constitui em um instrumental de avaliação diário criado por uma escola estadual específica e o estudo se baseou nas relações sociais entre professores e alunos que se dão em volta do mesmo. Essas relações podem e vão interferir diretamente no processo de aprendizagem de mais de 1300 alunos e cerca de 100 professores por ano, sendo um agente transformador na vida dos envolvidos. Ainda segundo André (2013, p.97),

se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2013, p.97).

No desdobramento desse trabalho há um interesse bem claro em investigar o instrumento organizado pela escola e o comportamento dos alunos frente ao mesmo estabelecendo a sua influência para o processo ensino-aprendizagem na escola em questão, observando comportamentos e ações dentro desse espaço escolar.

André (2013) cita que segundo Stake (1995) podemos ainda distinguir três tipos de estudos de caso: o intrínseco, o instrumental e o coletivo. No caso dessa pesquisa poderíamos enquadrá-la no estudo de caso instrumental com abordagem qualitativa, pois

o estudo de caso instrumental é aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla, como, por exemplo, a incorporação de uma política no cotidiano escolar (ANDRÉ, 2013, p.98).

Nesse caso, temos a incorporação de um sistema de avaliação que atinge diretamente os professores e alunos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Para Amado (2014, p.122) o estudo de caso pode ter orientações epistemológicas diversas. Para ele,

embora se reconheça como menos ortodoxo, os estudos de caso também assumem orientações epistemológicas diversas. Podem ser apenas uma tentativa de exploração de um determinado fenómeno (exploratórios), assumir um carácter meramente descritivo, situar -se numa perspectiva fenomenológica (interpretativos) ou, pelo contrário, buscar a explicação dos factos (explicativos; quase - experimentais). Podem, ainda, ser estudos que visam a transformação de uma determinada realidade (de investigação-ação) (AMADO, 2014, p.122).

Nesse caso, poderíamos ainda classificar essa pesquisa num caminho epistemológico como sendo um estudo de caso descritivo ou de investigação-ação. Descritivo enquanto observamos o processo, o que acontece no ambiente escolar envolvendo a prancheta e as relações estabelecidas por ela, e de investigação-ação, no âmbito de que os resultados podem levar a uma mudança no sistema de avaliação da escola e na realidade vivenciada pelos atores dessa pesquisa.

Segundo Amado (2014, p.124),

nos estudos de caso de investigação, a intenção do investigador vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando conceitualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; contudo, o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo (AMADO, 2014, p.124).

Como podemos perceber, é difícil delimitar com exatidão o processo metodológico dentro do estudo de caso, visto que o desdobramento do mesmo pode levar a caminhos distintos. Temos uma base e de acordo com o rumo da pesquisa esse caminho pode ir

tomando novas direções, mas podemos definir essa pesquisa empírica como estudo de caso instrumental com abordagem predominantemente qualitativa e orientação epistemológica seguindo a descrição e a investigação-ação.

2.3.2 – Desenvolvendo a pesquisa

Desde a criação da prancheta (instrumento de avaliação diária) em 2016, a mesma causava grandes inquietações em mim e em certos colegas de trabalho. Seria uma forma adequada de avaliação? As relações de afeto surgidas a partir dela contribuiriam para o processo de ensino-aprendizagem? A partir dessas inquietações surgiu essa pesquisa envolvendo o estudo de caso sobre esse instrumental e as relações de afeto geradas a partir dele.

A prancheta é utilizada em toda a escola, em todos os níveis de educação, dos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. A pesquisa foi realizada na escola em que a pesquisadora trabalha, por ter sido nessa instituição que a prancheta foi criada e pelo fato do envolvimento direto e prolongado com o objeto da investigação. Essa proximidade oportunizou o acompanhamento do desenvolvimento diário das relações estabelecidas em torno da prancheta, bem como descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações e quaisquer outras situações que pudessem contribuir para a pesquisa.

A escola alcança em média 1300 alunos por ano. Devido à inviabilidade de trabalhar com todos, fizemos a escolha pelas cinco turmas de alunos do 9º ano, por serem alunos da pesquisadora, facilitando o processo de coleta dos dados e de colaboração dos mesmos com a pesquisa. Antes de participarem da pesquisa, os 159 alunos das 5 turmas de 9º ano da escola receberam informações sobre as etapas da investigação e tiveram acesso ao termo de assentimento e o termo de consentimento livre e esclarecido. Após assinarem o termo de assentimento e retornarem com o termo de consentimento assinado por eles e pelos responsáveis legais, demos início à coleta de dados. Dos 159 alunos, 40 não assinaram o termo de consentimento. Eles participaram das dinâmicas por livre e espontânea vontade, porém suas respostas, discussões e produções foram desconsideradas para a pesquisa.

O trabalho de pesquisa foi realizado em três momentos distintos de 50 minutos que aconteceram em dias letivos no horário de aula. Em cada hora-aula foi desenvolvida uma dinâmica diferente com o objetivo comum de recolher ideias, reflexões e momentos

marcantes que envolvessem os alunos e o sistema de avaliação diária utilizado na escola, bem como as relações de afeto que os envolvessem no processo de ensino-aprendizagem referente à prancheta. Escolhemos trabalhar a produção de dados em forma de dinâmicas ou atividades interativas para que os alunos pudessem expressar suas ideias sem pressão, podendo usar uma linguagem informal ficando mais à vontade para falar a respeito de sentimentos e emoções. Preferimos a dinâmica no lugar de entrevistas por facilitar a adesão e participação dos alunos no processo, além de criar condições mais adequadas para a produção de dados, visto que envolvem situações e conflitos emocionais. Como as dinâmicas foram realizadas em dias consecutivos e em sala de aula, o número de participantes variou em cada dinâmica por conta das faltas escolares daquele dia. Dessa forma, há alunos que participaram de uma dinâmica, outros que participaram em dois dias e outros que estiveram presentes nas três dinâmicas.

A primeira dinâmica foi uma adaptação da técnica “autorretrato desenhado” do livro “Aprendendo a Ser e Conviver” da Fundação Odebrecht (SERRÃO e BALLEIRO, 1999, p.70-71). Ela é bastante interativa e permite adaptações para trabalhar vários temas. Já havíamos usado em outros momentos e conhecendo-a resolvemos começar por ela, adaptando as perguntas para nossa meta e realidade. Essa dinâmica permite ao aluno expressar por meio de imagens (desenhos) e de linguagem informal seus sentimentos e reações em relação ao instrumental trabalhado nessa pesquisa.

Essa dinâmica foi intitulada de “Desenho e Sentimentos”. Com ela, os alunos foram instruídos a fazerem um autorretrato onde a imagem construída tinha de estar em pé mostrando rosto, pernas e braços. Em seguida, eles completariam o desenho colocando respostas a algumas questões que eram apresentadas a eles. Cada parte do corpo tinha uma pergunta específica. Por exemplo, na mão direita o aluno deveria descrever os pontos positivos da prancheta enquanto na mão esquerda deveria apresentar os pontos negativos da mesma. O que gostariam de fazer deveria ser respondido no pé esquerdo enquanto pelo que poderíamos substituí-la deveria ser escrito no pé direito do desenho. As primeiras palavras que elaboram quando ouvem o termo prancheta deveriam ser representadas em balões que saiam da cabeça. A dinâmica 1 está detalhada integralmente no anexo 02.

Nessa primeira dinâmica obtivemos 110 desenhos, sendo que 9 alunos faltaram nesse dia. Como seria inviável usarmos todos os desenhos produzidos nessa apresentação de trabalho, agrupamos as palavras que apareceram em cada um e que representavam um

sentimento ou uma atribuição dada à prancheta. Realizamos o levantamento e organizamos no recurso da nuvem de palavras (Figura 01) fornecido pela plataforma mentimeter. Assim conseguimos levantar o maior número de dados com o material produzido a partir da dinâmica. Todas as palavras e expressões surgidas nos desenhos produzidos foram contemplados nesse trabalho.

Para a seleção das imagens (desenhos) produzidas pelos alunos foram feitas algumas seleções. Para a seleção dos desenhos, não foram considerados os incompletos e aqueles que não estavam de acordo com o que havia sido pedido durante o desenvolvimento da dinâmica. Dessa forma, as imagens foram reduzidas a 56 desenhos. Ao observar cada desenho em particular, selecionamos aqueles que apresentavam situações bem descritas que envolviam as relações de afeto ou sentimentos que eram produzidos pelo instrumental em estudo, o que reduziu a amostra a 23 desenhos. A partir dessa etapa a escolha foi aleatória.

A dinâmica 2, intitulada “Concordo x Discordo” foi uma adaptação de outras dinâmicas que já havia sido realizado em sala de aula com outros temas. Ela é divertida e interativa porque sai do modelo tradicional de sala de aula e permite que os alunos se movimentem. No primeiro momento os alunos ouvem afirmações sobre a prancheta e precisam tomar uma decisão rápida se concordam ou não com aquilo que estão ouvindo. Nesse momento eles não podem falar nada, o que sempre causa inquietação, pois querem debater, falar e corrigir o colega que pensa diferente. Depois podem falar abertamente a sua opinião sobre aquele assunto. De forma espontânea, seria possível obter os dados necessários para a pesquisa. Os alunos foram interpelados por frases que envolviam a ficha de avaliação diária – prancheta. Sua função a princípio era o deslocamento em silêncio para um dos lados da sala onde havia fixado na parede as palavras concordo ou discordo. No chão da sala foi feito uma linha com fita crepe dividindo o ambiente em duas metades. Quando surgisse uma dúvida, ou o aluno não tivesse certeza de sua resposta, deveria se posicionar na linha do meio. Ao final da dinâmica os alunos foram colocados em círculo e puderam debater sobre o que os motivou a caminhar em direção à palavra concordo ou porque discordaram de cada afirmação. Toda atividade desenvolvida em aula e frases usadas estão descritas no anexo 03. O debate e a discussão foram gravados por áudio de celular e parte dos diálogos foram transcritos e incluídos na pesquisa.

No dia do desenvolvimento da dinâmica 2 (anexo 03) estavam presentes, na soma de todas as turmas, 146 alunos. Todos os alunos presentes em sala participaram da dinâmica e foram contabilizados para essa parte da pesquisa porque não foi possível impedi-los de participar da proposta da aula, pois eles mesmos queriam ficar e participar. Foi criado um dispositivo simples, em folha de papel, para facilitar a contagem dos alunos e a análise de suas respostas. O dispositivo permite contar os alunos segundo a resposta que deram a cada pergunta dirigindo-se ao concordo, discordo ou ficando na linha do meio quando estivessem em dúvida. Esse dispositivo está descrito no anexo 04. As falas utilizadas nessa pesquisa e que ocorreram durante o debate são somente de alunos que assinaram os termos de permissão para usá-las. Essa dinâmica nos permitiu gerar dados quantitativos, o que foi importante para termos uma visão geral do pensamento dos alunos em relação ao objeto em estudo.

Na dinâmica 3 os alunos foram instigados a escrever uma carta anônima relatando um fato marcante, positiva ou negativamente, durante o tempo de vida escolar que cada um possui. Tal fato poderia estar ou não ligado à prancheta, ter acontecido ou não na escola que estão estudando agora. A descrição inteira da dinâmica pode ser observada no anexo 05. A escolha dessa dinâmica se deve ao fato de que ela permite ao aluno apresentar um fato que marcou sua vida sem se expor na frente dos colegas. Por meio da carta permitimos que os dados nos cheguem por escrito sem ser um questionário de respostas simples. A carta permite uma maior interação entre o que aconteceu na vida dos alunos e os dados que precisamos para entender as relações de afeto no processo ensino-aprendizagem. A dinâmica foi intitulada “Carta Anônima” para poder dar privacidade e segurança aos dados que nos foram relatados.

A dinâmica foi desenvolvida em sala em aula num intervalo de 50 minutos. Após serem escritas, as cartas foram entregues nas mãos da professora. Ao todo obtivemos 140 cartas. Também seria inviável usarmos todas no presente trabalho, e assim fizemos uma seleção das que usaríamos. O primeiro passo foi retirar 21 cartas produzidas pelos alunos que não tínhamos permissão para usá-las devido à ausência do termo de assentimento. Em seguida foi preciso ler todas as outras e excluir aquelas que estavam incompletas ou que não continham o que havia sido solicitado. Por ser escrita, alguns alunos acabaram não completando a tarefa como era previsto. 74 alunos não responderam ao que foi pedido, então suas cartas não foram selecionadas. Muitas destas não retratavam situações escolares que envolvessem sentimentos e emoções surgidas no ambiente escolar ou eram muito vagas

em suas colocações. Algumas trouxeram textos minúsculos que não manifestavam as relações de afeto que envolvessem o aluno e o professor, outras trouxeram textos intrigantes de situações de abuso e outras de relacionamentos familiares, mas como esses não eram assuntos da pesquisa, as cartas não foram selecionadas para a mesma. Restavam ainda 66 cartas. Numa segunda leitura, selecionamos para a pesquisa aquelas que expressavam na íntegra como as relações de afeto entre professor e aluno interferiam no seu processo de aprendizagem. Nesse ponto, 22 cartas poderiam contribuir para esse trabalho. Dessas 06 foram selecionadas aleatoriamente para representarem nossa amostra nessa pesquisa.

Como a última escolha tanto das cartas como dos desenhos foi aleatória, eles podem pertencer ou não a um aluno em comum. Na maioria dos casos isso não aconteceu, mas tem alunos que tiveram tanto os desenhos como as cartas selecionados. Nesse caso eles foram identificados pelo mesmo pseudônimo.

Para a apresentação dos resultados, os alunos foram identificados por nomes fictícios evitando assim a comparação com a sala, turma ou a identificação deles. Os nomes e identificação de professores nas imagens produzidas pelos discentes, foram cobertos por uma tarja ou simplesmente foram apagados e substituídos por um nome fictício, distribuídos aleatoriamente, preservando assim o anonimato.

O trabalho resultou em uma série de desenhos com expressões escritas pelos alunos, cartas anônimas descrevendo situações vivenciadas pelos mesmos e um apanhado de dados sobre a prancheta e a forma com que é usada, que eles expressaram ao caminhar de um lado para o outro durante a dinâmica. No capítulo a seguir, apresentaremos o entrelaçamento de dados coletados e a análise extraída a partir deles.

3- O TRAÇADO DA DESCOBERTA: DO ENCONTRO COM OS RESULTADOS À SUA ANÁLISE

As relações de afeto estabelecidas entre educador e educando e os métodos avaliativos utilizados dentro da sala de aula são importantes no processo de ensino-aprendizagem do aluno, podendo influenciar de maneira positiva, ou negativa, na sua formação direta ao longo do processo escolar.

A relação entre professor e aluno é essencial para que exista o processo de ensino-aprendizagem, pois é por meio dessa relação que professor e aluno interagem e definem seus papéis nesse processo, trocando experiências, dificuldades e conquistas.

Com a proposição da primeira dinâmica obtivemos 110 desenhos e expressões. A maioria deles nos surpreenderam pela sinceridade e clareza, sendo bem expressivos, trazendo consigo diversas palavras e expressões que envolvem as relações de afeto e os sentimentos despertados neles pelo uso da prancheta. Em alguns é fácil até enxergar o próprio aluno, a maneira de ser e vestir representada pelos desenhos e a maneira com que se expressa em sala observada pelas expressões e frases pontuadas no mesmo. Como são muitos, escolhemos dentre todos, 10 que melhor expressam os sentimentos e as relações de afeto entre professor e aluno. Para representar todos os outros criamos uma nuvem de palavras ou expressões (figura 01) que apareceram em cada um dos desenhos. Em meio aos desenhos veremos trechos das cartas produzidas pelos alunos e relatos de suas histórias pessoais envolvendo as relações de afeto durante o processo de sua vida escolar. As cartas nos contam fatos ocorridos no ambiente escolar, demonstrando de forma direta como a relação de afeto entre professor e aluno podem interferir no processo de ensino-aprendizagem. As cartas foram transcritas nos rodapés das páginas onde elas aparecem para facilitar a leitura caso a qualidade da imagem dificulte a interpretação das mesmas. As transcrições foram feitas preservando a escrita dos autores, incluindo erros ortográficos e abreviações indevidas.

Segundo Rodrigues, Blaszkó e Ujiié (2021, p.66)

o afeto é propulsor e motivador de novas aprendizagens, o qual apresenta articulação com o desenvolvimento cognitivo, visto que o sujeito motivado possui mais segurança em buscar conhecimentos e conseqüentemente passa a aprender com maior facilidade, o que acaba refletindo na expansão dos saberes e do desenvolvimento (RODRIGUES et al, 2021, p.66).

O saber ouvir, estar atento e ter empatia poderia fazer grande diferença nas situações descritas pelos alunos em seus desenhos e escritas. Situações relatadas por eles como injustas, onde o professor se coloca como juiz autoritário e abusa de seu poder, muitas vezes seriam evitadas se houvesse diálogo entre as partes. Sem o diálogo os alunos sentem-se ameaçados e por vezes acreditam que estão sendo marcados pelos professores. Rodrigues, Blaszkó e Ujiié (2021, p.67) vão nos afirmar que as relações de afeto no dia a dia escolar exigem do professor um olhar atento e amplo. São diversas situações e emoções que envolvem o indivíduo dentro da sala ou que ele já traz dentro de si. Por isso,

o profissional precisa estabelecer uma relação dialógica, desenvolvendo uma escuta atenta às expressões demonstradas pelos educandos, que devem ser respeitados e compreendidos como seres inteiros, para favorecer consolidação de aprendizagens no âmbito do processo educacional (RODRIGUES, 2021, p.67).

A falta de diálogo, desse olhar atento e da escuta geram situações estressantes, despertando nos alunos sentimentos de ódio, raiva e vingança. Para LIPP, et al (2002 p.51)

O estresse é uma reação do organismo composta por componentes físicos e/ou psicológicos, causados pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo que a faça imensamente feliz. Isto significa que o processo bioquímico do estresse independe da causa da tensão, sendo que o elemento primordial necessário para o seu desencadeamento é claramente a necessidade de adaptação a algum fato ou mudança (LIPP et al, 2022, p.51)

Quando a escola é um lugar de estresse a educação e/ou o processo ensino-aprendizagem ficam comprometidos. O estresse leva ao medo e a confusão e acabam atrapalhando o processo cognitivo.

Como nos mostra a figura (01) podemos verificar que palavras como injustiça, desnecessária e/ou desnecessário aparecem com maior intensidade. Além dessas palavras

podemos destacar as que se referem a sentimentos gerados pela prancheta como tristeza, raiva, ódio, ansiedade.

Para Fonseca (2016, p. 367),

crianças sujeitas a muito estresse provocados pela escola podem vir a sofrer de problemas emocionais como ansiedade, depressão, desmotivação, vulnerabilidade, baixa produtividade, que podem interferir com seu rendimento escolar presente e futuro (FONSECA, 2016, p.367)

Podemos notar que surgem também a questão do controle da sala, da disciplina e da melhora de comportamento por parte dos alunos. Para alguns alunos esses fatores são importantes para o processo ensino-aprendizagem.

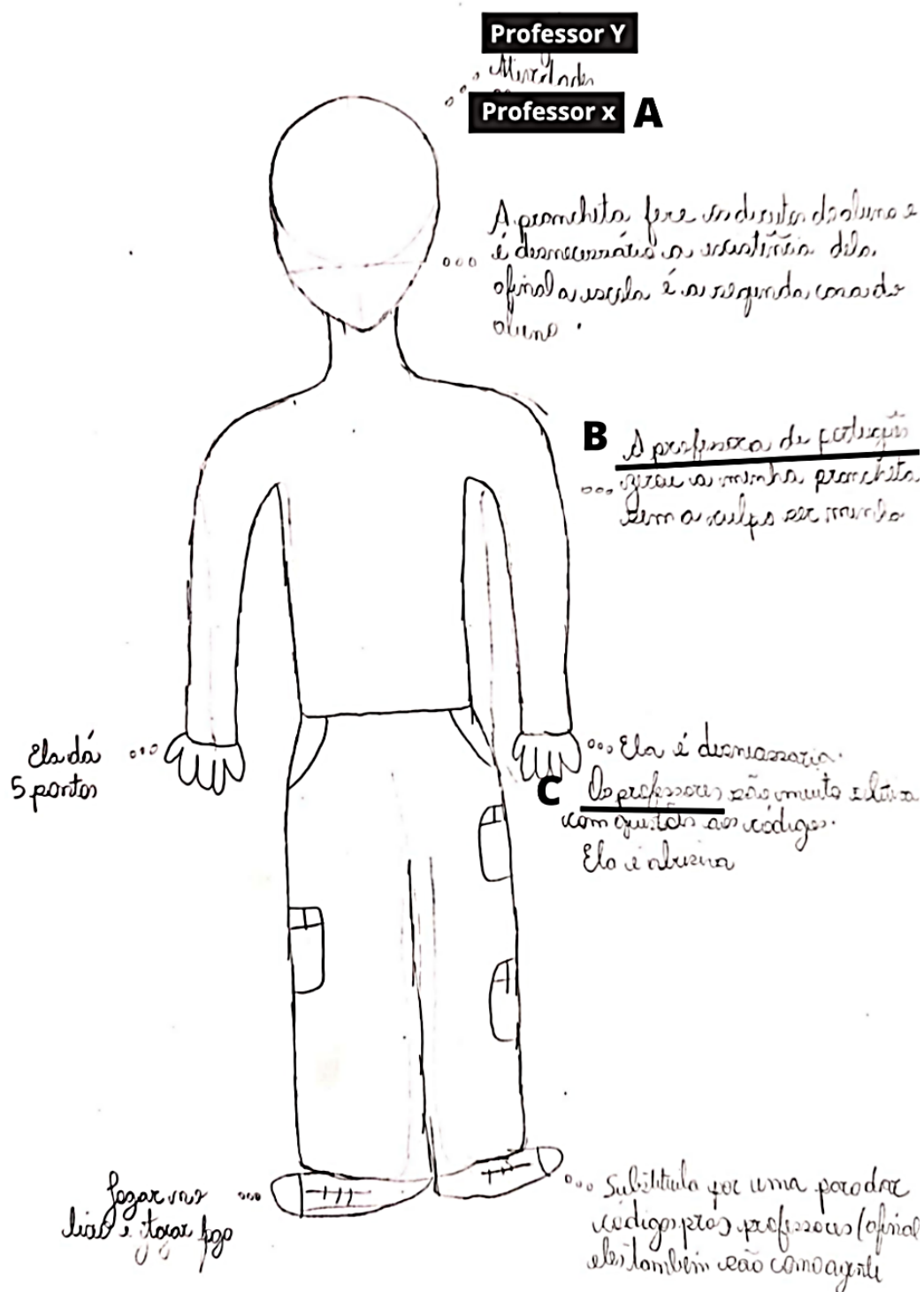
Nos desenhos e cartas analisados podemos observar de forma bem direta a relação entre professor-aluno e como isso desencadeia sentimentos e emoções nos educandos.

Para Santos, et al., (2016, p. 88):

A afetividade é um composto fundamental das relações interpessoais. Através dela o trabalho escolar pode ser mais bem direcionado. Servindo ainda de meio para a construção do conhecimento discente e para o processo da aprendizagem (SANTOS et al, 2016, p.88).

Na figura 02 representamos a imagem produzida pelo aluno Elmiro. Por meio de seu desenho e palavras ele expressa sua indignação com relação a um acontecimento específico ocorrido na aula de um determinado professor.

Figura 02: Reprodução da imagem feita pelo aluno Elmiro.



Fonte: Imagem digitalizada a partir do material produzido pelo aluno Elmiro.

O aluno cita em seu desenho 4 vezes a figura do professor quando estava completando essa dinâmica, seja citando seu nome ou seu cargo (professor). A influência do professor e seu relacionamento com ele traz marcas significativas para o educando. Quando pedimos algo que marcasse sua vida escrita no lado do coração, representado

acima pela letra B, ele explicita um acontecimento ocorrido na sala com a professora. Esse é um comportamento que foi expresso em outros desenhos também. Quando solicitado a descrever algo que o marcou, podemos dizer que a grande maioria descreveu uma situação negativa que envolveu um conflito ou situação direta ocorrida em sala de aula com o professor.

Nessa mesma figura ele traz a palavra seletiva para representar a prancheta, porém, a prancheta é apenas um papel, quem a faz ser seletiva é o professor. Podemos verificar o grau de importância dessa relação afetiva entre professor e aluno.

Como nos diz Silva e Bastos (2022, p.615)

essas situações conflitantes que ocorrem em sala de aula trazem intensa afetividade e explosão de emoções, gerando muitas vezes o medo, descontrole emocional, irritação e até o não discernimento para a solução dos conflitos (SILVA e BASTOS, 2022, p.615).

Essas situações negativas por vezes podem levar a bloqueios que acabam atrapalhando o processo cognitivo da aprendizagem. A aluna Margarida escreve em sua carta um relato sobre uma situação ocorrida em sala com um professor de matemática que acabou marcando sua vida escolar. Ela relata que a situação foi tão constrangedora que a fez desinteressar do conteúdo disciplinar exercido pelo professor em questão.

Figura 03: Reprodução da carta feita pela aluna Margarida.³

Querida Mãe,

Um dia o professor de matemática chegou na sala de aula muito bravo, e brigou e gritou com a gente, disse muitas coisas desnecessárias sobre nós e os outros alunos. E desde então eu perdi o interesse na aula dele, sempre gostei de matemática, era minha matéria preferida mas agora eu não entendo e participo como antes.

Desse dia ele disse muitas coisas sobre certos alunos não terem futuro e ser ninguém. Ele não falou especificamente sobre mim, mas eu me senti excluída e desconfortável pelo fato dele ter direcionado para pessoas específicas, e citou nomes.

Agora eu tenho dificuldade na matéria dele e não gosto de participar da aula dele, não entendo as explicações e não gosto da maneira que ele explica e passa o conteúdo.

Fonte: Imagem digitalizada da carta produzida pela aluna Margarida.

Podemos ver claramente como uma situação de conflito ocorrida na sala de aula gerou o distanciamento da estudante com o aprendizado. Como passou a não gostar do professor, levou isso para a disciplina que ele ministra, criando um bloqueio a aprendizagem dela.

Hoffmann (2006, p.50) nos afirma que

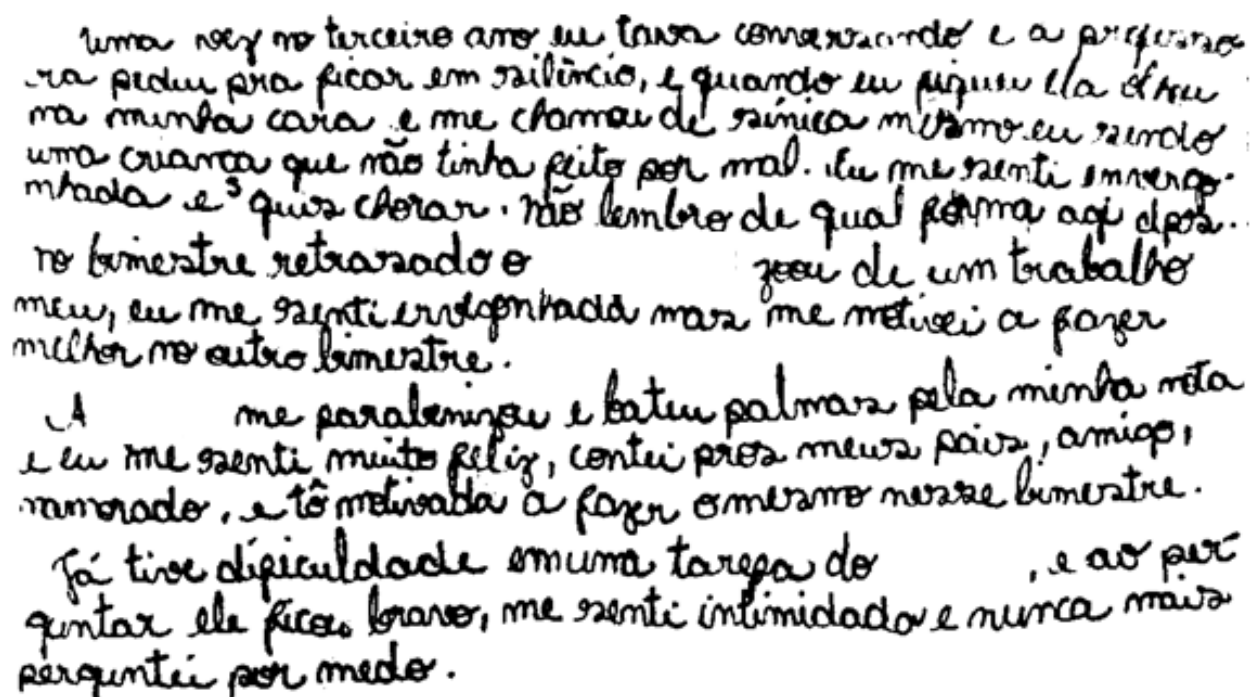
O cenário criado pelo educador – o tom afetivo ou agressivo na condução dos trabalhos, os tempos destinados às situações, os recursos disponibilizados e outros aspectos – pode ser diretivo e limitador das respostas dos alunos,

³Transcrição carta da Margarida - "Um dia o professor de matemática chegou na sala de aula muito bravo, brigou e gritou com a gente, disse muitas coisas desnecessárias sobre nós e os outros alunos. E desde então eu perdi o interesse na aula dele, sempre gostei de matemática, era minha matéria preferida mas agora eu não entendo e não participo como antes.(...)Agora eu tenho dificuldade na matéria dele e não gosto de participar da aula dele, não entendo as explicações e não gosto da maneira que ele passa o conteúdo."

ou, ao contrário, provocativo e convidativo á aprendizagem (HOFFMANN, 2006, p.50).

A aluna Bromélia relata em sua carta várias situações envolvendo professores diferentes ocorridas em sala de aula. Na carta ela descreve que quando se sente envergonhada por uma situação ela ficou motivada a fazer diferente, a corrigir o erro. Mas quando se sentiu intimidada, ela teve medo até de voltar a perguntar algo novo para o professor. Situações como essa acabam gerando bloqueios e impedindo o aluno de perguntar e tirar suas dúvidas. Nem sempre esses alunos vão em busca de suprir o conteúdo que não entendeu buscando aulas na internet ou particulares o que acaba por fim prejudicando o aprendizado.

Figura 04: Reprodução da carta feita pela aluna Bromélia.⁴



Uma vez no terceiro ano eu tava conversando e a professora
pediu pra ficar em silêncio, e quando eu fiquei ela olhou
na minha cara e me chamou de sênica mesmo eu sendo
uma criança que não tinha feito por mal. Eu me senti envergon-
hada e quis chorar. Não lembro de qual forma aqui dps.
No bimestre retrasado o zôo de um trabalho
meu, eu me senti envergonhada mas me motivei a fazer
melhor no outro bimestre.
A me parabenizou e bateu palmas pela minha nota
e eu me senti muito feliz, contei pros meus pais, amigo,
namorado, e tô motivada a fazer o mesmo nesse bimestre.
Já tive dificuldade em uma tarefa do e ao per-
guntar ele ficou bravo, me senti intimidada e nunca mais
perguntei por medo.

Fonte: Imagem digitalizada da carta produzida pela aluna Bromélia.

⁴ Transcrição da carta da aluna Bromélia – “Uma vez no terceiro ano eu tava conversando e a professora pediu pra ficar em silêncio, e quando eu fiquei ela olhou na minha cara e me chamou de sênica mesmo eu sendo uma criança que não tinha feito por mal. Eu me senti envergonhada e quis chorar. Não lembro qual forma aqui dps. No bimestre retrasado o zôo de um trabalho meu, eu me senti envergonhada, mas me motivei a fazer melhor no outro bimestre. A me parabenizou e bateu palmas pela minha nota e eu me senti muito feliz, contei pros meus pais, amigo, namorado, e tô motivada a fazer o mesmo nesse bimestre. Já tive dificuldade em uma tarefa do..... e ao perguntar ele ficou bravo, me senti intimidada e nunca mais perguntei por medo.

Libâneo (2013, p. 120) nos fala sobre os incentivos a aprendizagem e a influência do professor no mesmo. Ele diz:

O incentivo à aprendizagem é o conjunto de estímulos que despertam nos alunos a sua motivação para aprender, de forma que as suas necessidades, interesses, desejos, sejam canalizados para tarefas de estudo. Todas as nossas ações são orientadas para atingir objetivos que satisfaçam as nossas necessidades fisiológicas, emocionais, sociais e de autorrealização. A motivação é, assim, o conjunto das forças internas que impulsionam nosso comportamento para objetivos e cuja direção é dada pela nossa inteligência. Entretanto, as forças internas do nosso organismo são condicionadas por forças externas que modificam direcionamento da nossa motivação. Chamamos de forças externas no ambiente social: a família, as relações sociais nas quais estamos envolvidos, os valores culturais de diversos grupos sociais, os meios de comunicação e, evidentemente, a escola e os professores (LIBÂNEO, 2013, p.120).

Como mostra o autor, o professor é um grande incentivador e provocador no processo de ensino-aprendizagem. Palavras de afirmação, atitudes e exemplos colaboram e incentivam o aluno a buscar e a realizar as tarefas de estudo, visto que as motivações internas ocorrem a partir de motivações externas que normalmente em sala de aula vem do professor e dos colegas de sala. Essas relações sociais nas quais estamos envolvidos no ambiente escolar podem colaborar ou retrair o processo de cognição. Como vimos na carta de Bromélia, ela relata situações externas que levaram ou não a motivação para a realização de tarefas de estudo. No caso onde um professor a “zoou” ela relata que ficou envergonhada, mas procurou fazer melhor no bimestre seguinte, porém quando realizou uma pergunta e o professor a amedrontou, ela se retraiu e a partir de então não perguntou ou participou mais da aula daquele professor.

Mas uma vez notamos que os relacionamentos e atitudes estabelecidos entre professor e aluno influenciam de maneira direta no processo ensino-aprendizagem.

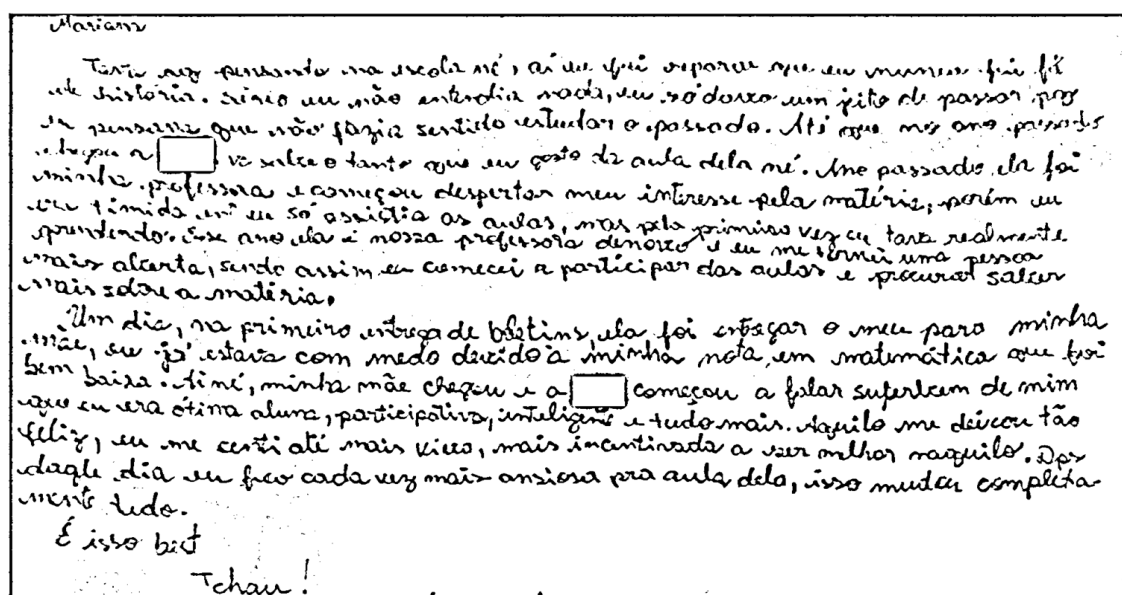
Rodrigues, Blaszkó e Ujii (2021, p.64) dizem que

podemos compreender que a afetividade, ou as emoções, quando desencadeadas de maneira positiva, podem trabalhar como agentes modificadores, transformando as atividades em momentos prazerosos de aprendizagens. É importante que as emoções e a afetividade permeiem as relações estabelecidas entre professor e aluno, sempre visando garantir o sucesso do processo ensino aprendizagem (RODRIGUES et al, 2021, p.64).

Nesse contexto não é difícil perceber a importância de manter um ambiente tranquilo e saudável para a motivação e a aprendizagem. Situações positivas podem ajudar no processo ensino-aprendizagem na medida em que colaboram com o processo de aprendizagem cognitiva.

A aluna Begônia retrata em sua carta uma situação onde ela não gostava da matéria de História e após algumas atitudes positivas da professora como acolher, observar, dar espaço para a fala e elogiar a aluna para sua mãe, a aluna então desperta para o aprendizado daquela disciplina passando a participar em sala de aula. Ela espera por aquela aula, descrevendo assim, “(...) depois daquele dia eu fico mais ansiosa pra aula dela, isso mudou completamente tudo.”

Figura 05: Reprodução da carta feita pela aluna Begônia.⁵



Mariana

Tava aq pensando na escola né, aí eu fui reparar que eu nunca fui fã de história. Sério eu não entendia nada, eu só dava um jeito de passar pq eu pensava que não fazia sentido estudar o passado. Até que no ano passado chegou a Fulana, vc sabe o tanto que eu gosto da aula dela né. Ano passado ela foi minha professora e começou despertar meu interesse pela matéria, porém eu era tímida, eu só assistia as aulas, mas pela primeira vez eu tava realmente aprendendo. Esse ano ela é nossa professora de novo e eu me tornei uma pessoa mais aberta, sendo assim eu comecei a participar das aulas e procurar saber mais sobre a matéria.

Um dia, na primeira entrega de boletins, ela foi entregar o meu para minha mãe, eu já estava com medo devido à minha nota, em matemática que foi bem baixa. Ah né, minha mãe chegou e a Fulana começou a falar super bem de mim que eu era ótima aluna, participativa, inteligente e tudo mais. Aquilo me deixou tão feliz, eu me senti até mais viva, mais incentivada a ser melhor naquilo. Dps daqle dia eu fico cada vez mais ansiosa pra aula dela, isso muda completamente tudo.

É isso best
Tchau!

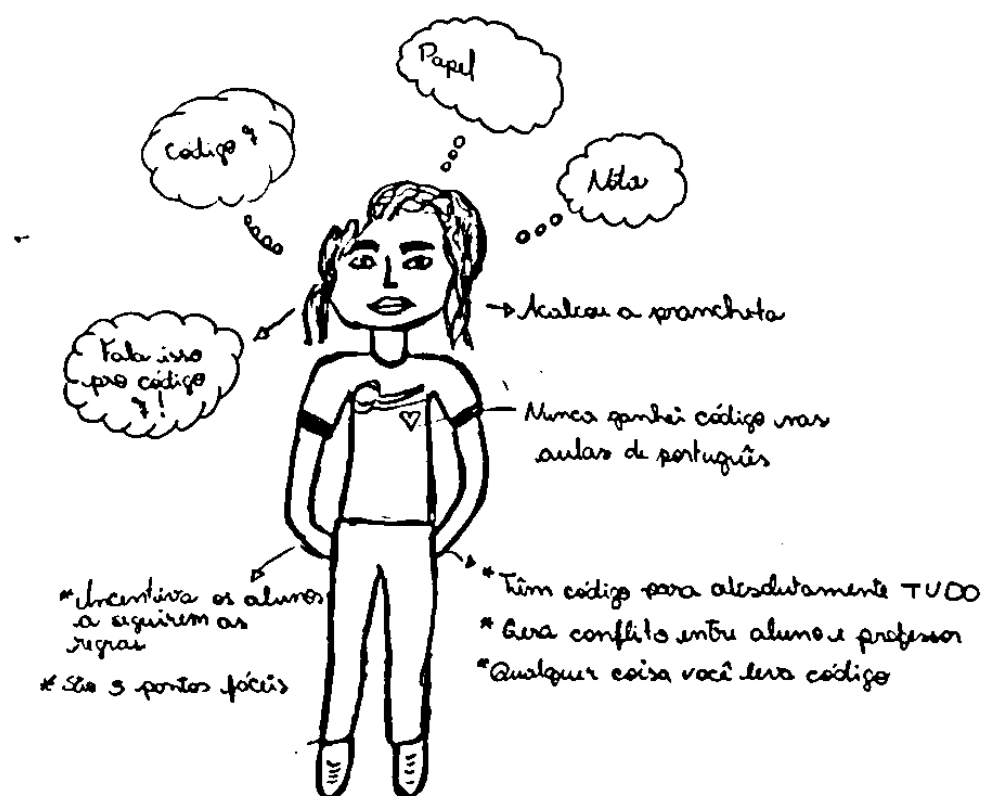
Fonte: Imagem digitalizada da carta produzida pela aluna Begônia.

⁵ Transcrição da carta da aluna Begônia - “Mariana

Tava aq pensando na escola né, aí eu fui reparar que eu nunca fui fã de história. Sério eu não entendia nada, eu só dava um jeito de passar pq eu pensava que não fazia sentido estudar o passado. Até que no ano passado chegou a Fulana, vc sabe o tanto que eu gosto da aula dela né. Ano passado ela foi minha professora e começou despertar meu interesse pela matéria, porém eu era tímida, eu só assistia as aulas, mas pela primeira vez eu tava realmente aprendendo. Esse ano ela é nossa professora de novo e eu me tornei uma pessoa mais aberta, sendo assim eu comecei a participar das aulas e procurar saber mais sobre a matéria. Um dia, na primeira entrega de boletins, ela foi entregar o meu para minha mãe, eu já estava com medo por causa da minha nota, em matemática que foi bem baixa né, minha mãe chegou e a Fulana começou a falar super bem de mim, que eu era ótima aluna, participativa, inteligente e tudo mais. Aquilo me deixou tão feliz, eu me senti até mais viva, mais incentivada a ser melhor naquilo. Dps daqle dia eu fico cada vez mais ansiosa pra aula dela, isso muda completamente tudo. É isso best. Tchau!”

A mesma aluna afirma por meio de seu desenho, que a prancheta traz conflitos em sala de aula. Esses conflitos podem ser bons ou ruins. No caso dela, ela conta, por exemplo, que nunca levou códigos na aula de português, mas se voltarmos a figura (02) do aluno Elmiro, veremos que ele descreve um problema ou situação conflituosa ocorrido justamente com essa mesma professora.

Figura 06: Reprodução da imagem feita pela aluna Begônia.



Fonte: Imagem digitalizada a partir do material produzido pela aluna Begônia.

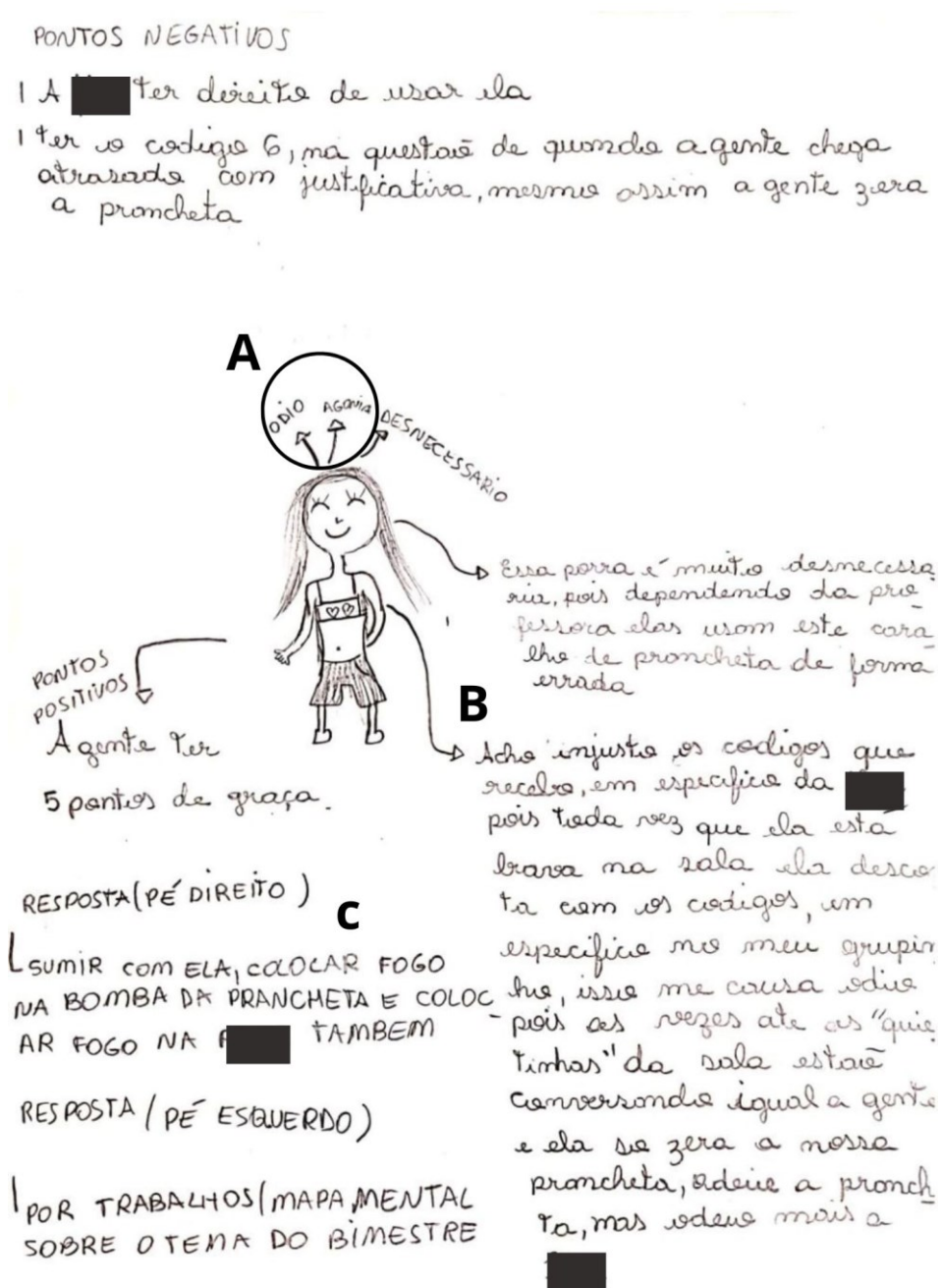
Santos, et al. (2016, p. 88) nos afirma que

O professor deve observar com muito cuidado o comportamento do aluno. Pois se ele não estiver bem emocionalmente poderá sair mal nas avaliações. As emoções têm papel fundamental no desenvolvimento das pessoas. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades (SANTOS et al, 2016, p.88).

Olhar, conversar, procurar conhecer faz parte do processo de avaliação e de aprendizagem e é papel do professor realizá-lo. Hoffmann, (2013, pág.59) corrobora nesse sentido quando diz que:

“Ninguém aprende sozinho. E os alunos não aprendem sem bons professores. Para favorecer de fato, o melhor desenvolvimento possível, é necessário conhecê-los muito bem, conversar com eles, estar junto deles” (HOFFMANN, 2013, p.59).

Figura 07: Reprodução da imagem feita pela aluna Margarida.



Fonte: Imagem digitalizada a partir do material produzido pela aluna Margarida.

Observando a figura 07 podemos perceber o quanto situações conflituosas em sala de aula podem gerar sentimentos de raiva, ódio e indignação por parte dos alunos. Observando a fala da Margarida quando argumentada sobre o que gostaria de fazer com a prancheta (no desenho está representado pela letra C), ela responde que: “eu gostaria de sumir com ela, colocar fogo na bomba da prancheta e colocar fogo na professora também”. Podemos perceber como a situação causou tanto desgosto que gerou um estímulo a violência da aluna contra a própria docente. Por sorte isso não aconteceu. O ambiente favorável fortalece o aprendizado. Fonseca (2016, p.367) nos diz que

“as situações, os desafios e as tarefas de aprendizagem não devem gerar no indivíduo qualquer vestígio emocional de ameaça, desconforto, de insegurança, receio ou medo, pois nesse caso a acessibilidade às funções cognitivas superiores de retenção, de planificação, de tomada de decisão, de execução de monitorização e verificação ficam bloqueadas e comprometem o funcionamento mental adaptado que retrata o processo de aprendizagem na sua fase final de fluência e automaticidade” (FONSECA, 2016, p.367).

A situação apresentada na figura 07, da aluna Margarida foi tão angustiante que despertou nela um sentimento de raiva tão grande pela professora a ponto dela citar o nome dela quatro vezes no exercício usando inclusive palavras ofensivas contra a prancheta e contra a docente.

Fonseca (2016, p.367) ainda nos diz que

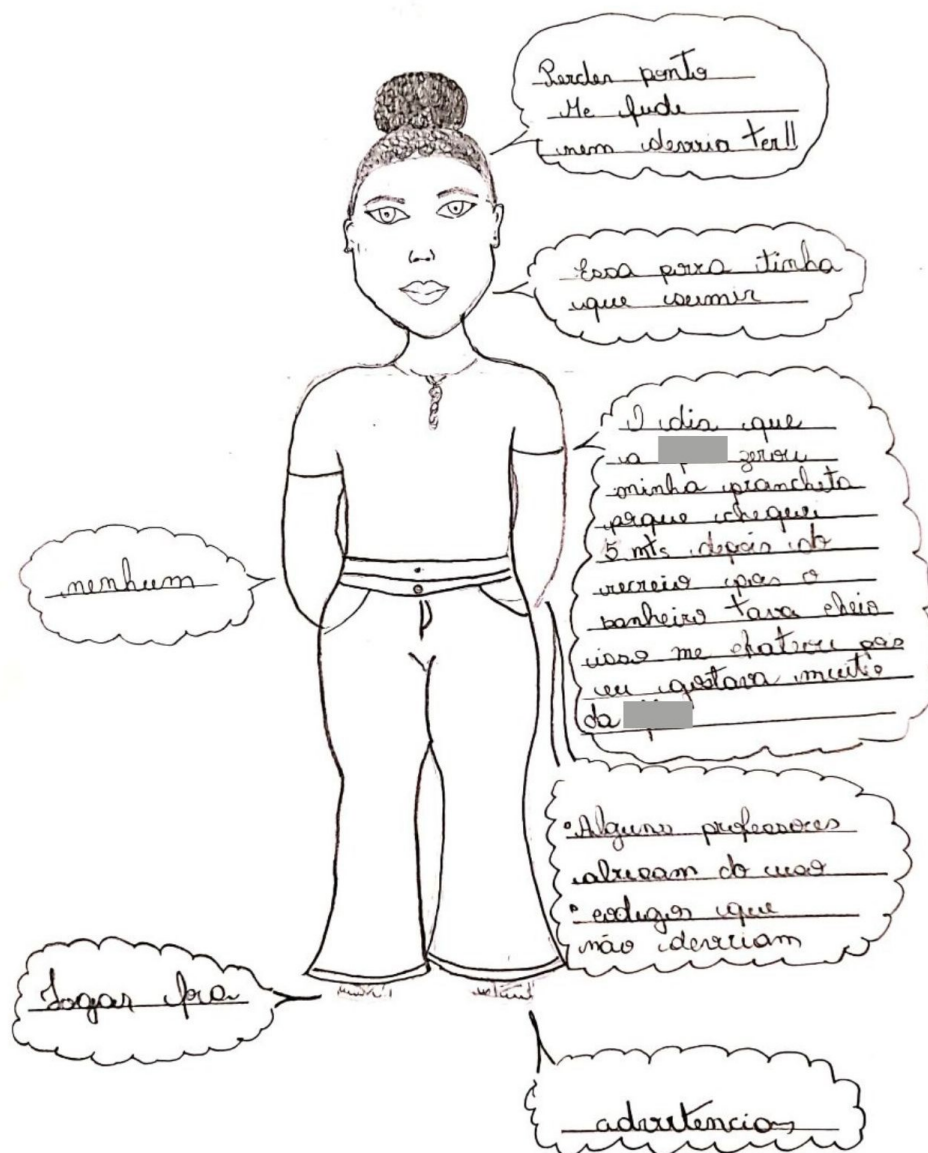
a aprendizagem tem muito a ver com o papel que jogam, no seu êxito ou sucesso, as interações íntimas neuro funcionais das emoções com o humor e com o estresse, tudo passa efetivamente pelas dinâmicas interpessoais profundas entre o professor e o aluno, e entre este e os seus pares (FONSECA, 2016, p.367).

Como nos diz Fonseca as dinâmicas interpessoais que acontecem em sala de aula com os sujeitos da aprendizagem interferem diretamente no êxito ou no fracasso escolar. Naquilo que de maneira geral gerou aprendizagem ou não aprendizagem. Situações conflitantes como a descrita acima acabam promovendo bloqueios que geram o fracasso e o não aprendizado de determinadas disciplinas.

A aluna Rosa também expressa em seu desenho (figura 08), o sentimento de indignação com a mesma professora. Apesar de relatar que gostava da professora ela ficou chateada por causa de uma dada situação ocorrida em sala de aula, um atraso para entrar em sala. Vejamos que um código e uma chamada de atenção por parte da professora

colocaram em risco todo um conjunto de elementos que levam a aprendizagem, porque geram tristeza, desconfiança, angústia e estresse; situações perturbadoras que acabam atrapalhando o processo de aprendizagem cognitiva. Ela retrata ainda, o abuso de poder exercido pela professora, que leva também ao medo e incertezas, mais sentimentos negativos que acabam por atrapalhar todo o processo de formação e aprendizagem da aluna.

Figura 08: Reprodução da imagem feita pela aluna Rosa.



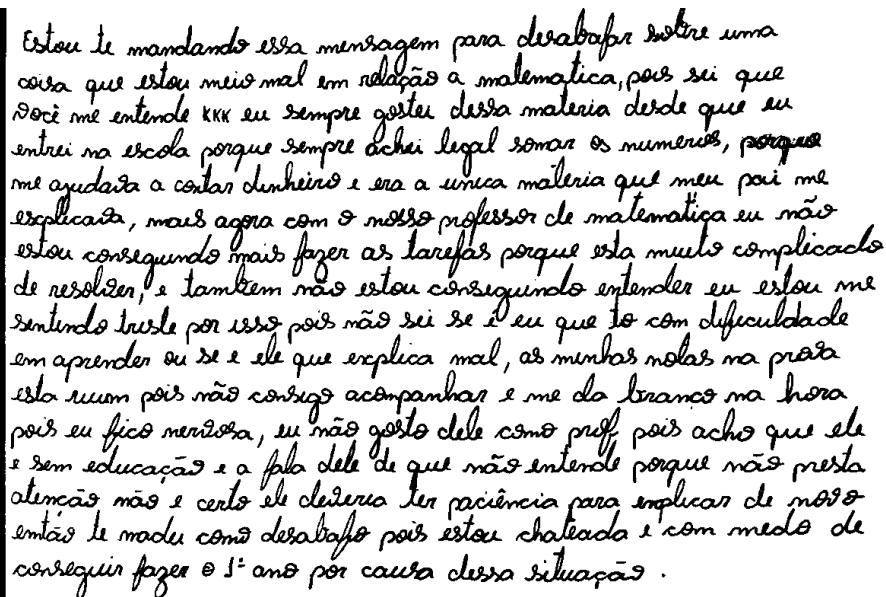
Fonte: Imagem digitalizada a partir do material produzido pela aluna Rosa.

Fonseca (2016) afirma que só num clima de segurança afetiva o cérebro humano funciona perfeitamente, só assim as emoções abrem caminhos as cognições. Ele afirma que:

...as situações, os desafios ou as tarefas de aprendizagem não devem gerar no indivíduo qualquer vestígio emocional de ameaça, de desconforto, de insegurança, receio ou medo, pois nesse caso a acessibilidade às funções cognitivas superiores de retenção, de planificação, de tomada de decisão, de execução, de monitorização e verificação ficam bloqueadas e comprometem o funcionamento mental adaptado que retrata o processo de aprendizagem na sua fase final de fluência e de autenticidade (FONSECA, 2016, pág.367).

Na carta da figura 09, a aluna Violeta relata a situação em que se encontra quando se trata das aulas específicas de matemática. Ela diz que sempre gostou dessa matéria e inclusive relata a sua importância no seu dia a dia, mas diz também que não está conseguindo mais aprender. Se sente triste por não conseguir aprender e fica nervosa com relação ao professor pois acha o mesmo sem educação e sem paciência. A situação a deixa chateada e com medo para prosseguir para os anos seguintes.

Figura 09: Reprodução da carta feita pela aluna Violeta.⁶



Estou te mandando essa mensagem para desabafar sobre uma coisa que estou meio mal em relação a matemática, pois sei que você me entende kkk eu sempre gostei dessa matéria desde que eu entrei na escola porque sempre achei legal somar os números, porque me ajudava a contar dinheiro e era a única matéria que meu pai me explicava, mas agora com o nosso professor de matemática eu não estou conseguindo mais fazer as tarefas porque está muito complicado de resolver, e também não estou conseguindo entender eu estou me sentindo triste por isso pois não sei se é eu que to com dificuldade em aprender ou se é ele que explica mal, as minhas notas na prova está ruim pois não consigo acompanhar e me dá branco na hora pois eu fico nervosa, eu não gosto dele como prof pois acho que ele é sem educação e a fala dele de que não entende porque não presta atenção não é certo ele deveria ter paciência para explicar de novo então te mandei como desabafo pois estou chateada e com medo de conseguir fazer o 1º ano por causa dessa situação.

Fonte: Imagem digitalizada da carta produzida por Violeta.

⁶ Transcrição da carta da aluna Violeta – Estou te mandando essa mensagem para desabafar sobre uma coisa que estou meio mal em relação a matemática, pois eu sei que você me entende kkk eu sempre gostei dessa matéria desde que eu entrei na escola porque sempre achei legal somar os números, porque me ajudava a contar dinheiro e era a única matéria que meu pai me explicava, mas agora com o nosso professor de matemática eu não estou mais conseguindo fazer as tarefas porque está muito complicado de resolver, e também não estou conseguindo entender eu estou me sentindo triste por isso pois não sei se é eu que to com dificuldade em aprender ou se é ele que explica mal, as minhas notas na prova está ruim pois não consigo acompanhar e me dá branco na hora pois eu fico nervosa, eu não gosto dele como prof pois acho que ele é sem educação e a fala dele de que não entende porque não presta atenção não é certo ele deveria ter paciência para explicar de novo então te mandei como desabafo pois estou chateada e com medo de conseguir fazer o primeiro ano por causa dessa situação.

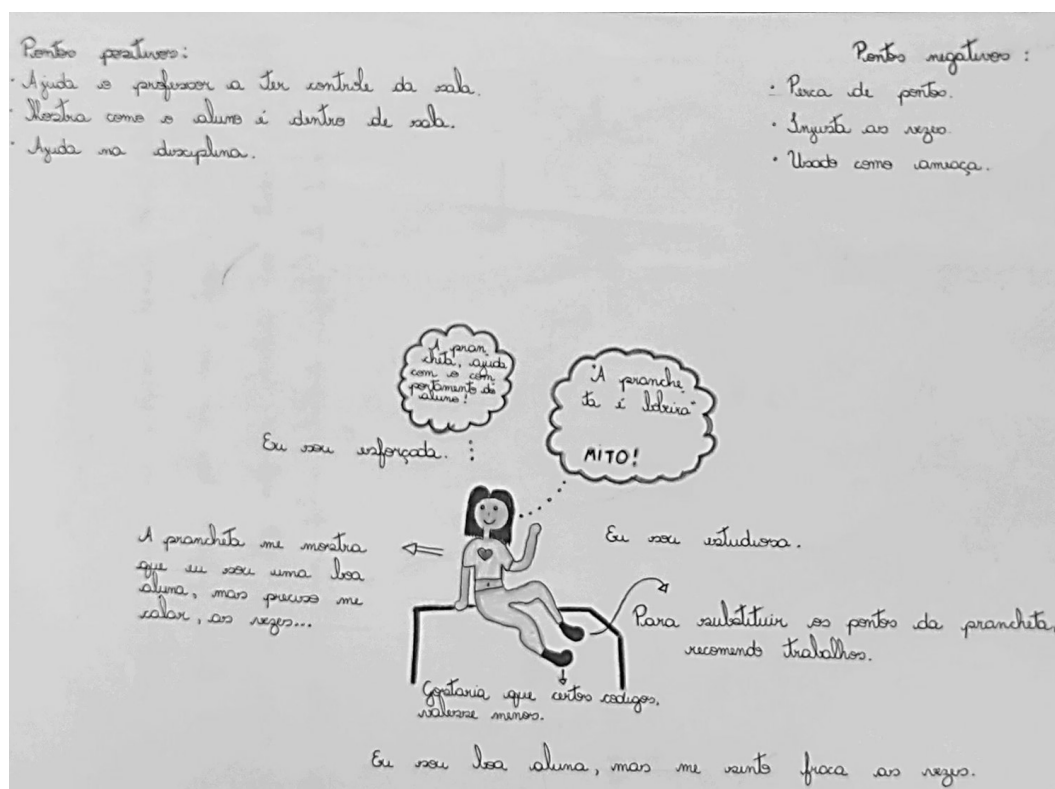
Nesse caso podemos ver como a situação conflituosa na relação afetiva entre o professor e a aluna cria uma barreira ao aprendizado. O clima de nervosismo e medo, geram ansiedade e insegurança e acabam impedindo o sucesso na aprendizagem das habilidades cognitivas de matemática. Dei aulas para a Violeta durante dois anos e ela sempre foi uma aluna participativa, com boas notas e entregava todas as atividades no tempo previsto.

Para Santos, et al., (2016, p. 88)

Quando o professor estabelece laços afetivos com seus alunos, ele está criando um ambiente de segurança. Isto pode evitar bloqueios afetivos e cognitivos estimulando a socialização do aluno com o grupo da classe e da escola. Pois o homem é um ser social dependente do outro (SANTOS et al, 206, p.88).

Na figura 10, a aluna Orquídea exalta os pontos positivos da prancheta. Ela afirma que apesar de ser usada como ameaça e as vezes ser injusta, a prancheta ajuda os professores a ter controle de sala, ajuda, portanto, na disciplina e mostra ao professor como o aluno é dentro da sala de aula. Orquídea se vê como uma boa aluna, como estudiosa, mas observa que pela prancheta ela percebe que precisa conversar menos. De certa forma a prancheta leva-a a um processo de autoavaliação e reflexão de suas próprias ações.

Figura 10: Reprodução da imagem feita pela aluna Orquídea.



Fonte: Imagem digitalizada do desenho produzido pela aluna Orquídea.

Quando argumentados sobre a influência da prancheta na disciplina da sala, 77% dos alunos, a grande maioria, concordaram que a ficha de avaliação diária utilizada na escola é um meio eficaz para ajudar na disciplina e ordem na sala de aula. Podemos notar a mesma fala analisando os desenhos, como o da figura 10 da aluna Orquídea e as palavras que surgiram na nuvem de palavras da figura 01, como mantém a ordem, mantém a disciplina e organização, melhora o comportamento, o compromisso, a responsabilidade, ajuda a fazer tarefas. Durante o debate uma aluna colocou o seguinte “a gente reclama, mas a prancheta é boa.”

Libâneo (2013, p. 277) afirma que

a autoridade do profissional se manifesta no domínio da matéria que ensina e nos métodos e procedimentos de ensino, no tato em lidar com a classe e com as diferenças individuais, na capacidade de controlar e avaliar o trabalho dos alunos e o trabalho docente (LIBÂNEO, 2013, p.277).

Nesse sentido podemos perceber a quantidade de atribuições que são designadas ao professor. A aula bem preparada e planejada pode facilitar o domínio de sala de aula; mas além desse planejar a execução vai depender de um olhar atento, uma escuta minuciosa dos alunos e uma percepção de emoções e sentimentos que envolvem a atmosfera da aula naquele dia.

Libâneo (2013, p. 278) ainda afirma que

O trabalho docente deve ter em vista a ajuda aos alunos nas suas tarefas. O controle sem ajuda pode provocar insegurança nos alunos, que as vezes, se sentem cobrados a um desempenho para o qual não foram suficientemente preparados. Por outro lado, a ajuda sem controle não estimula os alunos a progredir e vencer as dificuldades (LIBÂNEO, 2013, p.278).

A palavra controle vem designar uma série de fatores. Controle do que está sendo ensinado, do que está sendo aprendido, controle da sala de aula, controle de sentimentos e emoções... Como nos afirma o referido autor, há uma dependência das relações entre professor e aluno para que esses controles ocorram. Tem que haver parceria entre os dois agentes da aprendizagem para que o processo de cognição e aprendizado se manifeste. O professor só será capaz de controlar aquilo que ele ajuda e é ajudado. Libâneo (2013, p.278) traz outra fala pertinente a esse estudo:

A aprendizagem não é uma atividade que nasce espontaneamente dos alunos, o estudo muitas vezes não é

uma tarefa que eles cumprem com prazer. Por mais que o professor consiga a motivação e o empenho dos alunos e os estimule com elogios e incentivos, frequentemente deverá obriga-los a fazer o que eles não querem. Nesse caso, os alunos devem estar cientes de que o não cumprimento das exigências terá consequências desagradáveis (LIBÂNEO, 2013, p.278).

É importante voltarmos na dicotomia das relações e interpretações da prancheta produzidas pelos alunos. Nem sempre eles serão só elogiados, ou farão só o que gostam e é nesse momento em que não cumprem as tarefas ou não correspondem ao esperado pelo professor que surgem as críticas, os mal entendidos e os conflitos em sala. Como afirma Libâneo o não cumprimento de ordens estabelecidas e regras de sala de aula traz consequências que normalmente não são bem recebidas pelos alunos. A ordem e organização do ambiente escolar colaboram para o aprendizado, mas a implementação dessa ordem é um processo complexo para o professor sendo também um gatilho para as situações conflituosas. O ambiente tranquilo e a ordem acabam sendo influenciadores do processo ensino-aprendizagem. Fonseca (2016, p.36) corrobora com isso afirmando que “só num clima de segurança afetiva o cérebro humano funciona perfeitamente, só assim as emoções abrem caminho às cognições.”

Quando argumentados sobre a influência da prancheta na hora de fazer as tarefas, houve um quase empate, 49% dos alunos afirmaram que só fazem as tarefas por medo de perderem pontos na prancheta, 47% afirmaram que fazem ou deixam de realizar a tarefa sem pensar na mesma e 4% ficaram em dúvida.

As tarefas de casa são importantes instrumentos na fixação do conteúdo. Segundo Libâneo (2013, p. 212), “a tarefa de casa é um importante complemento didático para a consolidação, estreitamente ligada ao desenvolvimento das aulas. Elas consistem em tarefas de aprendizagens fora do período escolar.” Nesse ponto podemos verificar a importância da prancheta, que de forma indireta obriga os alunos a realizarem as tarefas de casa. Quase a metade dos alunos afirmam que só fazem a atividade por causa da prancheta, para evitar perderem ponto. Se ela força os alunos a pegarem os cadernos fora do ambiente escolar e estudar ela acaba favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Hofmann (2004, p. 41) nos diz que:

o processo avaliativo, tal como se observa hoje, obedece a um forte viés linear: uma sequência linear de conteúdos que culmina nos testes de aprendizagem referentes e na soma de resultados obtidos em todos eles (decorrem daí as

médias aritméticas, onde a soma das notas anula o próprio processo e a visão do conjunto) (HOFFMANN, 2004, p.41).

A autora não está errada sobre esse processo. E quase sempre é assim que acontece em sala de aula. A prancheta, olhando a grosso modo, também segue esse esquema. É um conjunto de códigos diários que somados aritmeticamente ao final do bimestre, vão gerar uma nota correspondente a tudo o que foi marcado nesse tempo. Mas, se o professor conseguir fazer uma análise a uma reflexão do seu agir e do movimento exercido pelos alunos analisando a prancheta, ela pode ser considerada um meio eficaz de ajuda para uma avaliação mediadora, visto que ela pode mostrar o que está acontecendo ao longo de um período, contribuindo para a observação do processo de desenvolvimento e aprendizagem individual de cada aluno. Para Hoffmann (2013, p. 103),

na avaliação mediadora a intenção do avaliador não é a de ver, justificar, explicar que o aluno “alcançou” em termos de resultados de aprendizagem, mas a de desafiar todos os alunos continuamente a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhe, sobretudo, o apoio pedagógico adequado (HOFMANN, 2013, p.103).

Ao analisar, por exemplo, o número de códigos por não fazer as atividades de casa num dado período, o professor pode conversar com o aluno em questão, pode rever sua prática pedagógica e de repente disponibilizar um novo método para trabalhar aquelas mesmas habilidades presentes nos exercícios. Se o professor passar a usar a prancheta como um instrumental de análise e reflexão e não como um objeto para castigar, punir ou tirar notas, ele pode encontrar nele pontos para serem melhorados ou modificados em sua estratégia pedagógica e assim dar um passo a mais para o processo de ensino-aprendizagem. Como nos fala Hoffmann (2004, p.17) “a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova sua melhoria”. A prancheta é um meio de observação, o que posso fazer a partir dela e que resulta em aprendizagem ou desenvolvimento é que precisa ser avaliado.

Hoffmann, (2013 pág.103) ainda afirma que

o ato de avaliar do professor tem por base a interpretação do processo de construção do conhecimento: como ele lê e interpreta as manifestações de seus alunos ao longo de um tempo? Como seus alunos estão evoluindo nesse processo e como proceder para que isso aconteça? (HOFFMANN, 2013, p.103).

A melhora no número de códigos por não fazer tarefas ou por não trazer os materiais, ou ainda por estar conversando menos em sala de aula pode mostrar ao professor que o aluno está em progresso. Mesmo que ele não esteja tirando as melhores notas, se o seu comportamento está mudando a aprendizagem está chegando e o aluno está se entendendo como aluno respondendo as expectativas propostas pela escola.

Maciel (2022, p.47) nos fala sobre o processo de avaliação formativa, afirmando que

a avaliação formativa pressupõe um ensino diferenciado, também se preocupa com a emancipação do aluno, pois, ao invés de medir, visa a interpretação, ao apoio, à orientação, ao estabelecimento do diálogo entre aluno e professor, e entre alunos e alunos (MACIEL, 2022, p.47)

A prancheta pode ser um referencial para um diálogo aberto mostrando a realidade ao aluno, apoiando e dando suporte a melhoria de rendimento e comportamento que podem favorecer a aprendizagem cognitiva dos conteúdos programáticos. Por meio de um diálogo reflexivo junto aos alunos sobre os códigos apresentados nela, podemos ajudar o mesmo num processo de autoavaliação. No processo de avaliação formativa, a autoavaliação é bem indicada pois pode contribuir para a construção de sujeitos autônomos e emancipados. Como afirma Maciel (2022, p.50) isso acontece porque por meio da autoavaliação os alunos podem se tornar críticos e participativos, além de conscientes de seu percurso enquanto aprendizes. Se eles são capazes de perceber seus erros e o por que chegaram neles, os alunos poderão ser capazes de corrigi-los, de modificá-los e de alcançarem aprendizagem significativa.

O aluno, no processo de Avaliação, deve ser instigado a pensar sobre o seu processo de Aprendizagem, sobre aquilo que aprendeu e sobre o que não aprendeu também (MACIEL, 2022, p.59).

Durante o processo de avaliação o aluno deve ser instigado a uma autorreflexão sobre o que está de fato aprendendo ou não. O processo de avaliação passa pelo aluno também. Hoffmann, (2013 p.95) nos leva a pensar sobre a importância da observação e da construção de relatórios nos processos avaliativos. Ela afirma que

o exercício de observar, anotar e refletir ao logo do cotidiano escolar transforma o fazer pedagógico do professor e de toda a escola. Ao elaborar relatórios parciais e/ou gerais, estagiários e professores superam a visão comparativa/classificatória da avaliação evoluindo em

termos de uma postura investigativa e mediadora das aprendizagens (HOFFMANN, 2013, p.95).

Os relatórios podem ser de grande ajuda no processo de avaliação, mas gostaria de somar a eles a observação e a busca por conhecer o aluno no cotidiano escolar. Quero trazer um caso ocorrido na escola que exemplifica bem como a observação pode ser importante nesse processo avaliativo. Esse ano desenvolvemos um projeto de meio ambiente com toda a escola. Todas as turmas saíram da escola em trabalhos de campos variados que envolveram estações de tratamento de água em nossa cidade, lixões, cachoeiras e espaços de preservação ambiental. Além das visitas, os alunos fizeram relatórios e trabalhos variados que envolveram o tema. Para os oitavos anos foi pedido para os alunos elaborarem um vídeo falando sobre o trabalho de campo explicando o que era a estação de tratamento de água visitada e como ela funcionava. Os alunos foram divididos em grupos e cada grupo montou o seu vídeo. Cada grupo da escola foi convidado a apresentar seu trabalho no encerramento do projeto. Para esses alunos a apresentação não era obrigatória e aconteceria em um sábado letivo. Em uma das salas tem o aluno Alfa. Alfa é sempre muito quieto, não pergunta, não é de realizar tarefas, não expõe na sala sua maneira de pensar e tem dificuldades de relacionamento. Quando perguntei quem do grupo viria para a apresentação do trabalho, Alfa foi o único que deu seu nome e no sábado seguinte, ele compareceu. Quando chegou a vez do seu grupo apresentar ele foi para a frente da sala e falou sobre o trabalho, a visita a estação de tratamento e quando argumentado pelos professores que estavam ali para avaliar o projeto como um todo, gaguejou, mas respondeu tudo. Eu e outra professora desse aluno comentamos sobre a evolução e como ele nos tinha surpreendido ao realizar tal tarefa. Ele havia sido corajoso e pela primeira vez ouvimos sua voz na participação de um trabalho. Estávamos estarecidas. Ao encontrar, no entanto, com os outros professores, eles fizeram inúmeras críticas ao trabalho do Alfa, dizendo que não foi bom, que tinha muitos erros, que ele gaguejou durante a apresentação. Para eles Alfa tinha perdido a metade dos pontos do trabalho, mas para nós ele foi avaliado com nota total. Na verdade, ele já havia sido avaliado e após a apresentação nós voltamos e reavaliamos o mesmo pela observação e acompanhamento do processo. Conhecer o aluno nos dá a capacidade de entender o processo de crescimento e construção da aprendizagem e nos permite modificar as nossas concepções e reavaliar o aluno.

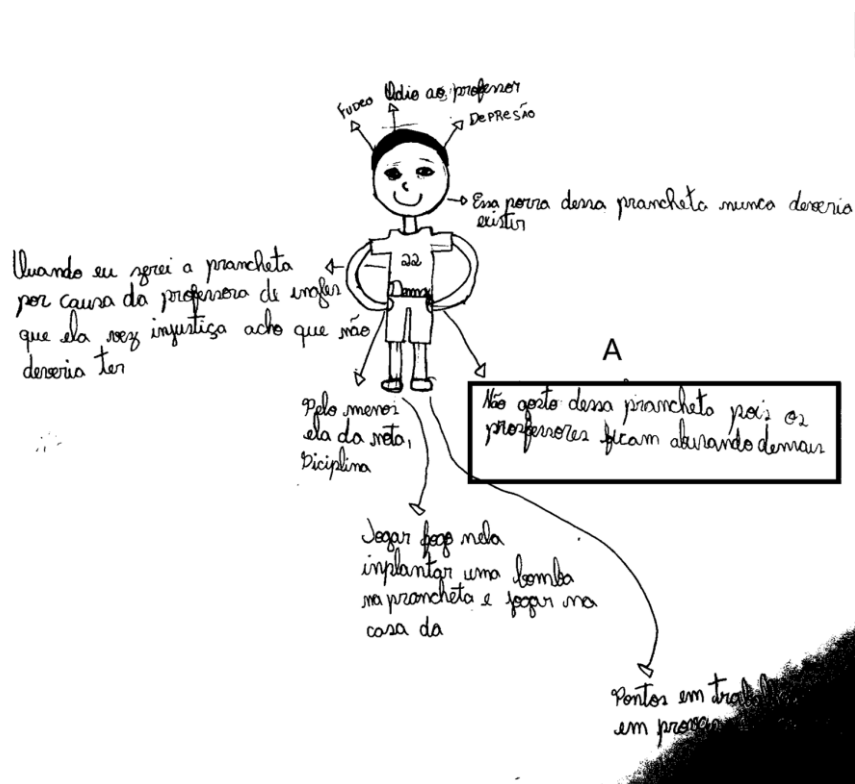
Quando perguntamos sobre trazer livros didáticos para a escola, 46% dos alunos afirmaram que só carregam o livro didático por medo de perderem ponto na prancheta. O livro didático muitas vezes é usado como material de apoio para o ensino-aprendizagem

sendo utilizado para pesquisas e resolução de atividades propostas por ele, sendo indispensável, muitas vezes para o bom rendimento da aula. Nesse tipo de aula especificamente, os alunos que não trouxeram o material acabam sendo prejudicados.

A responsabilidade de trazer e zelar do material é do aluno. Se a prancheta de alguma forma o obriga a aprender a carregar o seu material também podemos supor que ela colabora para o processo de aprendizagem do aluno. Parece pouco, mas o fato do aluno trazer o material, ser organizado, chegar no horário, vai ensinando o aluno também para a realidade do dia a dia e do futuro emprego por exemplo. Organização, responsabilidade, compromisso fazem parte do processo de aprendizagem. Essa afirmação sobre a prancheta e sua contribuição para a aprendizagem também foi feita aos discentes. Quando assim perguntados, 75% dos alunos discordaram que a prancheta colabora para o aprendizado dos alunos, 14% acreditam que ela ajuda e 11% ficaram em dúvida quanto a essa questão. No mesmo seguimento, perguntamos a eles se a prancheta de alguma forma os torna alunos melhores. 86% dos alunos não acreditam que a prancheta os torna melhores alunos e somente 12% acreditam que sim.

Alguns alunos afirmaram durante a aula em meio ao debate das afirmações propostas que “o problema não é a prancheta, mas a forma com que ela é usada.” Tanto pensam assim que o aluno Cravo afirma em seu desenho que não gosta da prancheta porque os professores abusam demais. Essa fala aparece destacada na figura 10 marcada pela letra A. No meio do debate também apareceu a fala por parte de outra aluna, “posso colocar aqui que o professor abusa da prancheta?”.

Figura 11: Desenho produzido pelo aluno Cravo.



Fonte: Imagem digitalizada do desenho do aluno Cravo.

Maciel (2022, p.47) nos adverte afirmando que uma avaliação meramente classificatória é gravíssima para o aluno e para a sociedade e afirma que

Esse tipo de avaliação (meramente classificatória) tornou-se um poder muito grande nas mãos dos professores dessa disciplina, tornando-a rude, desinteressante, aterrorizante, dentre outros aspectos (MACIEL, 2022, p.47)

O autor trabalha a avaliação sobre o ensino de matemática, mas sua fala se encaixa para todos os conteúdos e disciplinas. Alguns alunos tem mais dificuldades na interpretação ou linguística enquanto outros nas contas ou raciocínio lógico matemático. De qualquer maneira quando avaliamos classificando os alunos só pelos resultados trazidos nas avaliações e testes acabamos excluindo alguns alunos que passam a alimentar ainda mais dentro de si que a disciplina é desinteressante, que não dão conta e com isso criam barreiras para o ensino-aprendizagem. Podemos ver também como o professor toma esse instrumental de avaliação como forma de poder, se tornando muitas vezes autoritário e avaliando os alunos por julgamentos e interesses próprios.

Libâneo (2013, p. 122) afirma que as práticas muito frequentes de castigos, advertências, ameaças, quase sempre produzem no aluno uma resposta negativa e aversiva

às atividades escolares. Quando essas práticas se tornam frequentes, os alunos acabam criando uma aversão ao professor e ligam isso a sua matéria ou disciplina dificultando o aprendizado cognitivo da mesma.

Hoffmann (2004, p.17) nos diz que é fundamental entender que

mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos e não, em primeiro plano, à mudança de tais procedimentos (HOFFMANN, 2004, p.17).

A prancheta é uma ficha de avaliação diária e pode contribuir muito para ajudar o professor no processo de avaliação. Não é que ela precisa ser mudada, mas a forma como ela é trabalhada com os alunos pelos profissionais da escola é que precisa ser revista. Na forma como é usada hoje, a prancheta acaba sendo um instrumento de avaliação tradicional. Como afirma Perrenoud (1998, p.2)

o sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de chantagem, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua cooperação (PERRENOUD, 1998, p.2).

O autor corrobora com a fala dos alunos quando estes sentem-se ameaçados pela prancheta. Ela por vezes, é um instrumento de avaliação excludente e ameaçador que confere um poder explícito ao professor de dar ou tirar notas de seus alunos. Quando o professor assume esse papel de autoritário, de poderoso, de juiz, ele acaba afastando os alunos e impedindo a cooperação deles para que o processo ensino-aprendizagem se efetue de forma concreta.

Percebemos nas falas e desenhos dos alunos que se a prancheta for usada somente para colocar códigos e tirar pontos, ela não passa de um instrumental injusto e arbitrário de avaliação como apontado pelos mesmos. Mas se sobre ela, for possível uma análise, uma reflexão sobre o desenvolvimento participativo do aluno em cada tempo e for estabelecido a partir disso uma nova postura pedagógica ou até mesmo dialógica com o mesmo, acredito que ela possa ser um excelente instrumento de avaliação de aprendizagem, levando em consideração a mudança de comportamento, de criticidade sobre si mesmo e de participação efetiva na busca do conhecimento e não apenas a interpretação de respostas dos alunos às tarefas de aprendizagens.

Hoffmann (2012, p.22) diz que

Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade) (HOFFMANN, 2012, P.22).

Entendemos por postura dialógica a conversa franca e direta com o aluno no sentido de leva-lo a reflexão de suas ações e consequências no que se refere, aqui especificamente, ao aprendizado. Como o instrumental referido, a prancheta, é algo construído junto ao longo dos bimestres por todos os professores; acredito que juntos, falando e dialogando com o aluno é possível alcançar melhoras significativas no processo de aprendizagem individual do aluno.

Mais uma vez, podemos dizer que tanto o processo de aprendizagem como o de avaliação estão intimamente relacionados com o processo afetivo estabelecido entre o professor e o aluno.

Queremos compartilhar um caso ocorrido nesse ano (2023) em sala de aula com a professora pesquisadora. A aluna Sol (nome fictício) está cursando o 6º ano do Ensino Fundamental. No primeiro bimestre a aluna estava dando muito trabalho em termos de comportamento e participação em sala de aula. Não tinha um dia em que não aparecia um código para ela na prancheta, por conversa, por descumprir ordens e orientações dadas pelo professor, por não trazer o material, por não realizar as tarefas. Sempre que falava da sala o nome dela era citado como problema. Iniciamos o segundo bimestre e a aluna seguia da mesma maneira, todos os professores então começaram a dialogar com ela, até que ela passou a apresentar uma mudança notável. Passou a trabalhar mais em sala de aula, a entregar as tarefas, a perguntar e a participar do desenvolvimento da aula. Estava bem mais interessada. No lugar de chamarmos sua atenção, passamos a elogiá-la. Ao final do segundo bimestre, em reunião de conselho de classe, Sol foi indicada como aluna em evolução, destaque. Só para constar a aluna tirou nota máxima nas duas avaliações de Ciências no bimestre.

O que queremos expressar nessa fala é que mudanças de comportamento também podem ser instrumentos avaliativos no processo de aprendizagem. Se observamos, analisarmos e conversarmos mais com os alunos poderemos perceber processos de evolução na aprendizagem. Não só avaliamos o aluno pelas respostas as questões de

aprendizagem formuladas em provas e exercícios, mas também o avaliamos por processos significativos de mudanças comportamentais e de desenvolvimento pessoal e social. Kubo e Botomé (2001, p.6) nos afirmam que

não é apenas o que o aluno faz, mas suas relações com seu meio que evidenciam o que, de fato ele está produzindo de transformações nesse meio. Nesse sentido, o que o aluno conseguirá fazer com seu meio é o que evidenciará a ocorrência da aprendizagem (KUBO e BOTOMÉ,2001, p.6).

A avaliação deve levar em conta todos esses processos. Não devemos considerar somente as respostas produzidas nos exercícios e avaliações, mas devemos considerar também tudo o que o aluno é capaz de realizar bem como suas relações com os outros e com o ambiente a sua volta. Rodrigues, Blaszkó e Ujiie (2021, p.73) nos afirmam que

ensinar e aprender é um ato relacional, que se dá via compreensão e comprometimento mútuo com o outro em busca por conhecer e construir suas próprias aprendizagens (RODRIGUES et al, 2021, p.73).

Então podemos afirmar que o instrumental de avaliação diária, a prancheta, interfere nesse processo de aprendizagem quando interfere nos processos relacionais e no clima deixado por seu uso em sala de aula. Para alguns alunos é sempre negativo, mas para outros a prancheta não faz diferença.

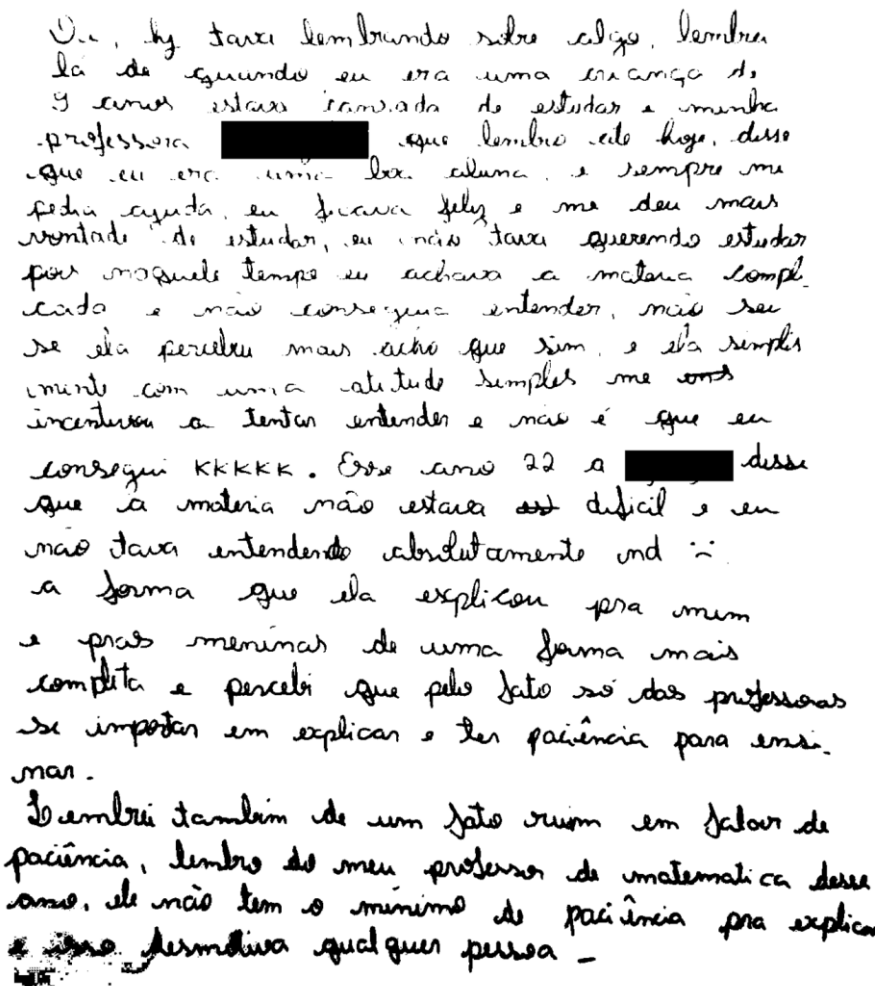
Para Fonseca (2016, p.367)

situações, desafios ou tarefas de aprendizagem não devem gerar no indivíduo qualquer vestígio emocional de ameaça, de desconforto, de insegurança, receio ou medo, pois nesse caso a acessibilidade às funções cognitivas superiores de retenção, de planificação, de tomada de decisão, de execução e de monitorização e verificação ficam bloqueadas e comprometem o funcionamento mental adaptado que retrata o processo de aprendizagem na sua fase final de fluência e de automaticidade (FONSECA, 2016, p.367).

Quando perguntados se se sentiam intimidados com a prancheta, se ficavam chateados por levarem códigos ou se sentiam injustiçados de alguma forma pelo uso da mesma; 46% dos alunos responderam que sim, que de alguma forma são intimidados pela presença desse instrumental, 58% ficam chateados com o uso da mesma e 73% sentem-se injustiçados por essa ficha de avaliação. Podemos afirmar então, que de maneira geral o uso da ficha de avaliação acaba criando um clima de tensão e medo na sala de aula e no

relacionamento que envolve o professor e o aluno não colaborando com o processo de ensino aprendizagem.

Figura 12: Reprodução da carta feita pela aluna Luna.⁷



Oi, hj tava lembrando sobre algo, lembra lá de quando eu era uma criança de 9 anos estava cansada de estudar e minha professora Luz, que lembro até hoje, disse que eu era uma boa aluna e sempre me pedia ajuda, eu ficava feliz e me deu mais vontade de estudar, eu não tava querendo estudar pois naquele tempo eu achava a matéria complicada e não conseguia entender, não sei se ela percebeu mas acho que sim, e ela simplesmente com uma atitude simples me incentivou a tentar entender e não é que eu consegui kkkkk. Esse ano 22 a Bruma disse que a matéria não estava tão difícil e eu não estava entendendo absolutamente nada, a forma que ela explicou pra mim e pras meninas de uma forma mais completa e percebi que pelo fato só das professoras se importarem em explicar e ter paciência para ensinar. Lembrei também de um fato ruim em falar de paciência, lembro do meu professor de matemática desse ano, ele não tem o mínimo de paciência pra explicar e isso desmotiva qualquer pessoa -

Fonte: Imagem digitalizada da carta produzida pela aluna Luna.

⁷ Transcrição da carta da aluna Luna -“Oi, hj tava lembrando sobre algo, lembra lá de quando eu era uma criança de 9 anos estava cansada de estudar e minha professora Luz, que lembro até hoje, disse que eu era uma boa aluna e sempre me pedia ajuda, eu ficava feliz, e me deu mais vontade de estudar, não tava querendo estudar pois naquele tempo eu achava a matéria complicada e não conseguia entender, não sei se ela percebeu mas acho que sim, e ela simplesmente com uma atitude simples me incentivou a tentar entender e não é que eu consegui kkkkk. Esse ano 22 a Bruma disse que a matéria não estava difícil e eu não estava entendendo absolutamente nada, a forma que ela explicou pra mim e pras meninas de uma forma mais completa e percebi que pelo fato só das professoras se importarem em explicar e ter paciência para ensinar. Lembrei também de um fato ruim em falar de paciência, lembro do meu professor de matemática desse ano, ele não tem o mínimo de paciência pra explicar e isso desmotiva qualquer pessoa.”

Na imagem acima podemos ver que Luna descreve em vários momentos e situações diferentes que envolvem o relacionamento professor aluno. Podemos perceber que atitudes positivas de seus professores a incentivando a continuar, a realizar as tarefas, estimulando-a a aprendizagem levaram-na a querer ser melhor e a entender o que estava sendo explicado. De modo contrário quando percebe a hostilidade do professor e a falta de paciência em explicar o conteúdo, a aluna mencionada fica desmotivada a estudar. Não dá para negar diante da sua fala a importância do afeto e relacionamento entre professor e aluno no que tange a educação e o aprendizado e como nós educadores imprimimos nos educandos marcas significativas que vão modificando o que eles pensam e como agem em relação a educação escolar.

Silva e Bastos (2022, p. 615) já mencionavam que

“situações conflitantes surgem dentro da sala de aula e quando elas surgem geram uma explosão de emoções e dificultam o discernimento para a solução dos mesmos. Esses conflitos que geram medo, ansiedade e insegurança atrapalham o aprendizado cognitivo e o desenvolvimento do aluno” (SILVA E BASTOS, 2022, p.615).

No relato abaixo, a aluna Girassol demonstra como um conflito ou situação humilhante influenciou em sua maneira de ver e aprender o conteúdo dado pelo professor da tal disciplina. Ela relata uma situação ocorrida em sala que gera nela a dificuldade em compreender o conteúdo mesmo com todo o esforço, pois também entende que sem o professor da sala de aula é mais difícil.

Figura 13: Reprodução da carta feita pela aluna Girassol. ⁸

05/10/22

Querida amiga, venho através dessa carta falar sobre minha indignação quanto a uma situação desconfortável que aconteceu comigo, sempre gostei muito de matemática por ser uma matéria que para mim, é simples de entender, mas depois da pandemia ficou mais complicado de aprender matemática, um dia, quando as aulas presenciais já tinham voltado, o professor estava explicando uma matéria nova, aí eu fui tirar uma dúvida e o professor falou que eu já tinha que ter entendido isso, falou que eu tinha que me esforçar mais, porque assim, eu não vou passar de ano, nem entrar em uma faculdade, NA FRENTE DA SALA TODA, eu sou uma pessoa muito tímida, e me senti extremamente humilhada, desde aquele dia não participo mais das aulas de matemática, não tiro nenhuma dúvida, se eu não entender pesquiso depois, mas nem sempre pesquisar ajuda. Minhas notas em matemática estão péssimas e eu não consigo mudar. Foi isso

Fonte: Imagem digitalizada da carta produzida pela aluna Girassol.

Fonseca (2016, p. 368) colabora com essa teoria quando diz que as emoções como estados mentais, positivos ou negativos, conscientes ou inconscientes, têm assim um impacto muito relevante nas funções cognitivas e executivas da aprendizagem, podem transformar experiências, situações e desafios difíceis e complexos, em algo de agradável e de interessante, ou pelo contrário, em algo aborridível, fastidioso, enfadonho ou detestável.

Quando causamos medo, raiva em nossos alunos, ou os fazemos sentirem-se humilhados pelas nossas palavras, acabamos tornando o ambiente desfavorável ao aprendizado, além de torná-lo insuportável e cansativo para ambos os lados. Quando há reciprocidade de sentimentos positivos, bons, ambos são beneficiados. Girassol declara em sua carta “agora não participo mais das aulas e não tiro dúvidas”, esse comportamento

⁸ **Transcrição da carta da aluna Girassol** – “Querida amiga, venho através dessa carta falar sobre minha indignação quanto a uma situação desconfortável que aconteceu comigo, sempre gostei muito de matemática por ser uma matéria que para mim, é simples de entender, mas depois da pandemia ficou mais complicado de aprender matemática, um dia, quando as aulas presenciais já tinham voltado, o professor estava explicando uma matéria nova, aí eu fui tirar uma dúvida e professor falou que eu já tinha que ter entendido isso, falou também que eu tinha que me esforçar mais, porque assim eu não iria passar de ano, nem entrar numa faculdade, NA FRENTE DA SALA TODA, eu sou uma pessoa muito tímida, e me senti extremamente humilhada, desde aquele dia não participo mais das aulas de matemática, não tiro nenhuma dúvida, se eu não entender pesquiso depois, mas nem sempre pesquisar ajuda. Minhas notas em matemática estão péssimas e eu não consigo mudar. Foi isso.”

causado pela situação conflituosa acabou se tornando um obstáculo para a aprendizagem cognitiva de matemática pela aluna.

Para Fonseca (2016, pag. 370)

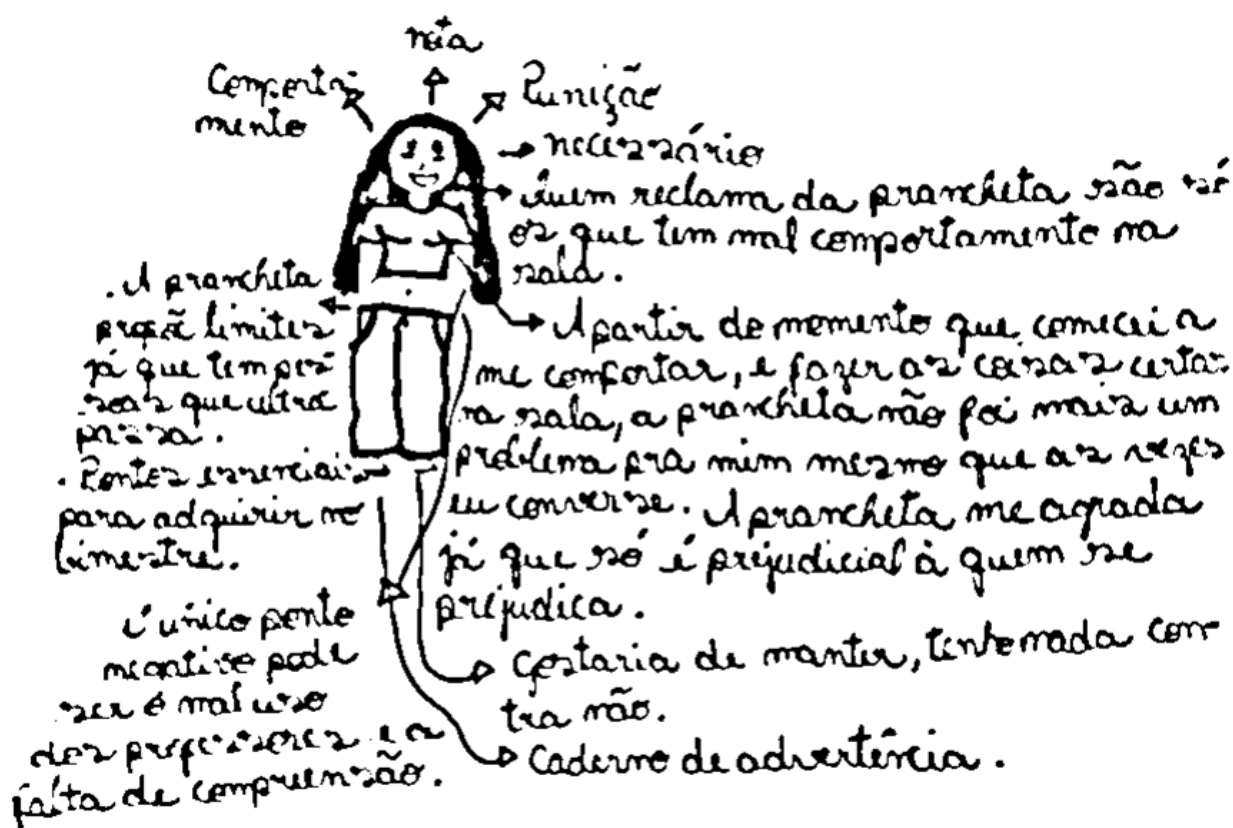
cabe ao professor a criação, a gestão, o planejamento e gestão do envolvimento social da sala de aula para que se criem condições emocionais e afetivas ótimas para que a aprendizagem, como ato cognitivo construído e co-construído, aconteça efetivamente (Fonseca, 2016, p.370).

Silva e Bastos (2022, p.611) ainda nos afirma que através das relações constituídas no ambiente de educação escolar são formadas opiniões e singularidades entre os indivíduos de culturas diferentes, sendo também esbalecidos vínculos e transmitidos saberes.

Ao serem questionados sobre a existência ou não da prancheta, 62% dos alunos disseram que gostariam que a prancheta não existisse e 77% gostaria que ela fosse substituída por outra alternativa, ou seja, para mais da metade da sala a ficha de avaliação diária não está ajudando.

Nos desenhos representados pelos alunos vemos que 100% substituiriam a prancheta por outro processo avaliativo, mas quando argumentados sobre por que substituíram a maioria não soube trazer uma sugestão. Indicaram a suspensão, caderno de ocorrências e mais exercícios. A verdade é que não se tem um instrumental capaz de avaliar a disciplina e a participação efetiva do aluno dentro da sala de aula.

Figura 14: Desenho produzido pela aluna Bromélia.



Fonte: Imagem digitalizada do desenho de Bromélia.

Podemos ver na figura 14, que para a aluna Bromélia a prancheta propõe limites e só prejudica os alunos que tem mal comportamento em sala de aula. Ela diz assim “a partir do momento que comecei a me comportar, e fazer as coisas certas na sala, a prancheta não foi mais um problema pra mim, mesmo que às vezes eu conversei. A prancheta me agrada.” Ela ainda diz que manteria a prancheta ou a substituiria por um caderno de advertências.

Como vimos nos depoimentos apresentados pelos alunos dessa escola, situações conflitantes acabaram por levar os alunos a falta de estímulos para a aprendizagem cognitiva. Percebemos também em suas falas que há uma dicotomia sobre a presença e a relevância da prancheta na sala de aula. O surgimento de instrumental avaliativo buscou melhorar a organização escolar e a disciplina em sala de aula, mas gerou situações desconfortáveis que atrapalharam o desenvolvimento de alguns discentes por causa das relações de afeto negativas produzidas pelo mesmo.

Nas considerações finais veremos que apesar de parecer negativo a prancheta se devidamente trabalhada pode se tornar um instrumental avaliativo e formativo para os discentes dessa escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a pesquisa buscando respostas às reflexões feitas acerca da ficha de avaliação diária produzida por uma escola da rede estadual de Uberlândia. Queríamos saber se ela poderia ajudar, de alguma maneira o processo de ensino-aprendizagem dentro da escola e quais afetos a prancheta imprimia na relação aluno-professor-prancheta e como eles interferiam na motivação à vida escolar.

Perante esta problematização, o objetivo geral dessa pesquisa foi discutir como o instrumento de avaliação criado pela gestão escolar e as relações de afeto produzidas por ele pode interferir no processo ensino- aprendizagem. A partir de tudo que já foi discutido no trabalho ressaltamos aqui alguns pontos importantes.

Refletir a respeito da afetividade e relacionamento entre professor e aluno e estabelecer relações com o desenvolvimento da aprendizagem de uma criança é considerar que essa relação de afetividade se configura como temática importante e constantemente presente na vivência de qualquer ser humano em especial na sala de aula. Os relacionamentos entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem influenciam diretamente na aprendizagem cognitiva dos alunos e a avaliação é uma etapa desse processo que também está envolta as relações de afeto estabelecidas por esses sujeitos.

A prancheta ou ficha de avaliação diária analisada nessa pesquisa, ao nosso ver, se constitui de uma forma de relatório individual de cada aluno no que tange sua participação em sala de aula, seu modo de interação e agir, demonstrando ainda suas responsabilidades com horário e tarefas escolares. Ela pode ser usada como processo formativo e avaliativo. O professor pode retomar o instrumental sempre que necessário para recordar e avaliar a evolução dos alunos em suas aulas. Dessa maneira ele estaria acompanhando um processo e não um resultado, isso é uma avaliação formativa, visto que, segundo Maciel (2022) a avaliação formativa pressupõe um ensino diferenciado e se preocupa com a emancipação do aluno, pois ao invés de medir, visa a interpretação, ao apoio, a orientação e ao estabelecimento do diálogo. Se o aluno tem mudanças de comportamento isso também demonstra aprendizado.

A partir dela também pode ser construído um momento de diálogo sobre auto avaliação. Se colocarmos o aluno a pensar sobre seu comportamento frente aos códigos que ele recebeu durante um certo intervalo de tempo, por exemplo, um bimestre, isso pode leva-lo a perceber seus erros e querer modifica-los. Hoffman (2004, p.53) nos fala que a

autoavaliação tem significado enquanto reflexão do educando que leva a tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas. A autoavaliação precisa leva-lo a refletir sobre suas ações, relações estabelecidas em sala de aula, pensamentos e comportamentos que podem interferir no processo de aprendizagem cognitiva. A prancheta pode ser base para ajudar nesse processo avaliativo.

O que também precisa ser visto é a forma com que cada professor interage frente a esse instrumental. É preciso que cada um tenha um agir/reflexivo sobre a atuação e sua prática educativa/avaliativa no que se refere ao uso do mesmo. Por exemplo, se retomada as fichas o professor verifica que um determinado aluno nunca faz tarefas, ele pode refletir e tomar novos caminhos para que o aluno melhore em sua caminhada rumo a aprendizagem. Isso precisa levar o professor a reflexão sobre o por que o aluno nunca fez, o que poderia mudar, como avalia-lo de maneira diferente. Isso pode leva-lo a tomada de decisões pertinentes sobre a continuidade de suas ações em relação ao estudante analisado. Fazer uma análise da prancheta pode ajudá-lo a perceber mudanças significativas no comportamento dos alunos. Se bem analisada permite ao professor verificar se o problema é só com ele ou em sua matéria, ou se o problema também se repete com seus colegas de trabalho. Essa análise pode levar a reflexão e a mudanças nas práticas pedagógicas individuais e coletivas.

No âmbito escolar percebemos uma ambiguidade de sentimentos e relações. O que se percebe pelas análises realizadas é que há uma ligação entre as relações de afeto estabelecidas entre o professor e o aluno e entre eles e a aprendizagem. Se eu gosto do professor e me relaciono bem com ele, normalmente me dedico mais a disciplina e aprendo mais. Se por outro lado não gosto dele ou por algum motivo algo me entristece em sua aula, eu crio um bloqueio a aprendizagem, deixo de realizar tarefas e não participo da aula e, portanto, tenho dificuldades e não aprendo. É claro que essa ambiguidade não é uma regra que vale para 100% dos estudantes, mas vale para sua maioria. Precisamos fazer e aprender o que gostamos ou não, mas infelizmente o que vemos é que os alunos não tem maturidade para separar os sentimentos da aprendizagem, o que pode ser visto em suas falas quando expressam que deixam de aprenderem por não gostarem daquele professor. O que deveria ser visto, por exemplo, seria eles afirmarem que apesar dos conflitos ocorridos eles continuaram fazendo o melhor, buscando outros recursos como vídeo aulas para suprir o aprendizado esperado.

Ninguém consegue agradar 100% das pessoas e isso se percebe também na relação entre professor e aluno. Em suas descrições vimos o quanto o professor ainda é referência para o aluno então é necessário que se estabeleça no mínimo um clima estável em sala de aula e um diálogo entre as partes para que se ocorra o aprendizado esperado.

O trabalho nos fez refletir acerca de nossa prática pedagógica e do modo em que utilizamos a prancheta e avaliamos nossos alunos. Nos vimos frente o olhar dos alunos como um juiz que avalia, julga e imprime a sentença. Nos vimos como eles nessa ambiguidade de pensamentos e sentimentos. Querendo num primeiro momento acabar com a prancheta na escola e num segundo momento transformá-la em um instrumental educativo, formativo e avaliativo. Como Hoffmann (2004) afirma estamos num caminho, numa viagem e devemos seguir conduzidos pelas setas apontadas pelos outros que já passaram por esse caminho, modificando quando necessário e deixando pistas para os que vierem depois de nós.

O próximo passo é ir para a escola e começarmos a transformar esse instrumental avaliativo punitivo em um instrumental educativo, formativo e avaliativo. É buscarmos ajuda de colegas de trabalho, e acima de tudo melhorar nossas relações de afeto em sala de aula visando olhar, acolher e dialogar mais, reaprendendo a interagir e avaliar.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L.R. (orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2ª. Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2010. In: file:///C:/Users/User/Downloads/A%20constitui%C3%A7%C3%A3o%20da%20pessoa%20na%20proposta%20de%20Henri%20Wallon.pdf. Acesso em 27/02/2023.

AMADO, João (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. 432 p. Disponível em: <https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/54493>. Acesso em: 19 ago. 2023.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da Faceba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, p. 95-103, 2013. Julho/Dezembro.

BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues *et al.* **A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem**. Itinerarius Reflectionis: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí - UFG, Jataí, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2010. Semestral. Disponível em: file:///D:/Backup%2004-12-22/Desktop/mestrado%20grazi/tese%20e%20estudos/brait.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

DELGADO, P. O estudo de caso na investigação qualitativa: do desenho à aplicação. **Revista InterAção**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 81-90, 2019. DOI: 10.5902/2357797536617. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/interacao/article/view/36617>. Acesso em: 19 ago. 2023.

FONSECA, Vitor da. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 fev. 2023. Acesso em 14/02/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERRING, Jhon. **Pesquisa de estudo de caso: princípios e práticas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019. 360 p.

GODOY, Arilda Schmidt. "Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais." *Revista de Administração de empresas* 35.3 (1995): 20-29. In: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07/06/2022

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Rae - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLfvGpwNkCggnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2022.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. 142 p.

HOFFMANN, Jussara. **Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista**. 42. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. 126 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro educar depois**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 182 p.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. 191 p.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais**. Interação em Psicologia, Curitiba, v. 5, dez. 2001. ISSN 1981-8076. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>>. Acesso em: 09 jun. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>.

YIN, Robert K.. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**.. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p. Trad. Daniel Grassi.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. 2 edição. São Paulo: Cortez, 2013.

LIPP, Marilda E. Novaes & ARANTES, João Pedro, BURITTI, Maria do Socorro; WITIZIG, Telma. **O estresse em escolares**. Psicologia Escolar e Educacional, 2002. Volume 6, Número 1. Pag. 51-56. In: <https://www.scielo.br/j/pee/a/n3mz9Bh5M7v86b7Y6JHL6rn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 03/04/2023.

MACIEL, D. M. **Avaliação formativa e tarefas metacognitivas de avaliação em educação matemática: diário matemático e mapa conceitual**. In: Eloisa Rosotti Navarro et al. (Org.). Formação de professores da educação em ciências e matemática em pesquisa: perspectivas e tendências. 1ed. Guarujá-SP: CIENTÍFICA DIGITAL, 2022, v. 2, p. 43-61.

MOREIRA, M. A. **A teoria behaviorista de Skinner**. In: MOREIRA, M. A. Teorias de Aprendizagem. São Paulo: EPU, 2004. p. 49-63.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Claudio José de Holanda. **Teorias de aprendizagem**. Porto Alegre: EVANGRAF, 2011.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998. In: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7582131/mod_resource/content/3/A%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20entre%20duas%20l%C3%B3gicas_Perrenoud.pdf. Acesso em 24/07/2023

RODRIGUES, Gleice Mari Machado de Miranda; BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIE, Najela Tavares. **A afetividade na relação professor-aluno e o processo-aprendizagem: discussão de dados mediatizada pelo portal capes**. Colloquium Humanarum. Presidente Prudente, p. 61-76. 12 maio 2021. Disponível em:

file:///C:/Users/User/Downloads/ana,+AUTOR+++OK_3960-Texto+do+artigo-18616-1-6-20210507.colloquium.revis%C3%A3o+(1).pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

SANTOS, Anderson Oramisio Santos & JUNQUEIRA, Adriana Mariano Rodrigues & SILVA, Graciela Nunes . **A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: diálogos em Wallon e Vygotsky**. Perspectivas em psicologia. Volume 20, N. 1, pp. 86 – 101, Jan/Jun,2016. In:

file:///C:/Users/User/Downloads/admin,+A+AFETIVIDADE+NO+PROCESSO+DE+ENSINO+E+APRENDIZAGEM+-+DI%C3%83_LOGOS+EM+WALLON+E+VYGOTSKY.pdf. Acesso em 01/06/2023

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. **Afetividade no processo ensino-aprendizagem**. Revista de Educação do IDEAU. Vol. 9 – Nº 20 - Julho - Dezembro 2014 Semestral ISSN: 1809-6220. In: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/0591228939ab3bddbe3d293fc78a6251223_1.pdf. Acesso em 13/12/2022.

SERRÃO, Margarida & BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a Ser e a Conviver**. Fundação Odebrecht. FTD, 2ª Edição, São Paulo, 1999.

SILVA, Dineuza Neves da; BASTOS, Luciete de Cássia Souza Lima. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem**. Debates em Educação, [S.L.], v. 14, p. 605-620, 10 jun. 2022. Universidade Federal de Aloguas. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nespp605-620>. Acesso em 13/12/2022

ANEXO 1.1 - FOCO NOS CÓDIGOS DA PRANCHETA

Códigos	
1	Deixou de realizar as tarefas em casa
2	Deixou de realizar as tarefas em sala
3	Ausentou-se da sala sem autorização do (a) professor (a)
4	Descumpriu normas nos intervalos de troca de professores
5	Deixou de trazer material necessário para a aula (caderno, livro)
6	Chegou atrasado (entrada, após recreio, após educação física)
7	Conversa em sala de aula
8	Agressão física / verbal contra o (a) professor (a)
9	Agressão física / verbal contra outro (a) aluno (a)
10	Danificou material escolar de outro (a) aluno (a)
11	Danificou patrimônio da escola
12	Fez brincadeiras inadequadas em sala
13	Uso de celular/ aparelhos sonoros ou similares em sala de aula sem autorização
14	Coloca apelido nos colegas e/ou fala palavrões (prática bullying)
15	Descumpriu orientações do (a) professor (a) durante a aula
16	Dorme durante a aula
17	Fazendo tarefa de outra disciplina durante a aula
18	Tarefa incompleta
19	Faltou em dia de atividade avaliativa
20	Uso de boné / capuz
21	Sem uniforme
22	Fora do mapa de sala
23	Sentado de forma inadequada
24	Aluno com empréstimo em atraso na biblioteca
25	Não faz uso da máscara
26	Não segue os protocolos de prevenção da covid-19
27	
28	
29	
30	

Caro(a) Professor(a):

- Utilize os campos em branco da tabela de códigos para registrar algum código necessário que não esteja listado;
- Caso o aluno tenha faltado à aula, informe a falta usando o código "F";
- Não se esqueça de assinar a ficha ao final do seu horário.
(ASSINATURA POR EXTENSO - 1º NOME)

Observações:

ANEXO 02 – AULA 01 – Dinâmica Desenhos e Sentimentos

DURAÇÃO: 50 MINUTOS

OBJETIVOS:

- De maneira informal obter dos alunos pensamentos e reflexões sobre a ficha de avaliação diária, “prancheta”.

Desenvolvimento:

1. Distribuir uma folha em branco para os alunos. Solicitar que desenhem no papel uma figura humana da cabeça aos pés que represente ele indo para a escola.
2. Olhar para o desenho e colocar 3 adjetivos sobre como você se vê como estudante (esforçado, inteligente, fraco, bom....)
3. Pedir que respondam por escrito no desenho as orientações dadas a seguir:
 - Saindo da cabeça do personagem fazer com balão que contenham as três primeiras palavras que vem a sua mente quando ouve o nome prancheta.
 - Saindo da boca, fazer um balão com uma frase que gostaria de dizer e nunca disse sobre a prancheta. E um balão com uma frase que ouviu e não gostou de ouvir sobre a mesma.
 - Do coração sair uma seta indicando algo que aconteceu com você que te marcou positivamente ou negativamente por causa da prancheta.
 - Na mão direita indicar três pontos positivos da prancheta.
 - Na mão esquerda indicar três pontos negativos da prancheta.
 - No pé direito indicar o que você gostaria de fazer com a prancheta.
 - No pé esquerdo indicar algo que pudesse substituir a prancheta. Quando todos terminarem o que foi solicitado, abrir uma roda e partilhar.

ANEXO 03 – AULA 02 – Dinâmica Concordo x Discordo

DURAÇÃO: 50 MINUTOS

OBJETIVOS:

- De maneira informal fazer com que os alunos expressem seus pensamentos e sentimentos com relação a prancheta.

Desenvolvimento:

Traçar uma linha no chão. Colar na parede de um lado a palavra **concordo** e do outro lado a palavra **discordo**. Explicar aos alunos que no primeiro momento ninguém pode falar nada. Enquanto o orientador lê algumas frases o aluno deverá caminhar para o lado que representa sua resposta. Lado do “concordo com essa afirmação” ou lado “discordo dessa afirmação”. Após essa movimentação, sentar em círculo e abrir para o debate.

Frases para a dinâmica:

1. A prancheta, ficha de avaliação diária, é uma ótima opção para ajudar na disciplina da sala.
2. Por causa da prancheta, procuro fazer as tarefas de casa.
3. Carrego livros didáticos só para não levar código na prancheta.
4. A prancheta colabora para o aprendizado do aluno.
5. A prancheta me torna um aluno melhor.
6. Me sinto intimidado pela prancheta.
7. Fico chateado quando levo um código na prancheta.
8. As vezes me sinto injustiçado com as notas da prancheta.
9. Queria que a prancheta não existisse.
10. Poderíamos substituir a prancheta por outra atividade.

ANEXO 04 - Dispositivo de contagem dos alunos para dinâmica 2

DINÂMICA: CONCORDO X DISCORDO

Sala: _____ No.de alunos presentes: _____

Frases para a dinâmica:

1. A prancheta, ficha de avaliação diária, é uma ótima opção para ajudar na disciplina da sala.

() concordo () dúvida () discordo

2. Por causa da prancheta, procuro fazer as tarefas de casa.

() concordo () dúvida () discordo

3. Carrego livros didáticos só para não levar código na prancheta.

() concordo () dúvida () discordo

4. A prancheta colabora para o aprendizado do aluno.

() concordo () dúvida () discordo

5. A prancheta me torna um aluno melhor.

() concordo () dúvida () discordo

6. Me sinto intimidado pela prancheta.

() concordo () dúvida () discordo

7. Fico chateado quando levo um código na prancheta.

() concordo () dúvida () discordo

8. As vezes me sinto injustiçado com as notas da prancheta.

() concordo () dúvida () discordo

9. Queria que a prancheta não existisse.

() concordo () dúvida () discordo

Poderíamos substituir a prancheta por outra coisa.

() concordo () dúvida () discordo

ANEXO 05 – AULA 03 – Carta Anônima

DURAÇÃO: 50 MINUTOS

OBJETIVOS:

- De maneira informal obter dos alunos algum fato marcante que envolva um reforço positivo ou negativo.

MATERIAL: Envelope, sulfite, caneta.

DESENVOLVIMENTO: Individualmente, cada aluno escreve uma carta a si próprio ou para um grande amigo, ou endereçada a uma pessoa de sua confiança. Dentre os assuntos, abordar um evento positivo e/ou um negativo que ocorreu consigo e que envolve um reforço positivo ou negativo (ex. Ganhou uma medalha, recebeu um elogio, levou uma super bronca, algum professor falou algo que te chateou e te fez sentir mal...). Esse fato pode ou não estar envolvido com a prancheta. Descrever o que aconteceu, como se sentiu, o que fez depois desse evento principalmente se foi negativo. Se sentir mais a vontade o remetente pode ser anônimo, ou seja, não é necessário se identificar. O Facilitador recolhe os envelopes.