



OUTROS TEMAS

Afetos sobre a avaliação da aprendizagem: contradições na migração do ensino presencial para o virtual

Affects on learning assessment: contradictions in the transition from face-to-face to virtual teaching

Afectaciones en la evaluación del aprendizaje: contradicciones en la migración de la docencia presencial a la virtual

Ana Paula Barbosa¹

orcid.org/0000-0001-9220-1843

anapaula.barbosa@ifsp.edu.br

Maria Eliza Mattosinho

Bernardes²

orcid.org/0000-0003-4958-5647

memberna@usp.br

Recebido em: 29 abr. 2025.

Aprovado em: 25 out. 2025.

Publicado em: 19 dez. 2025.

Resumo: Neste artigo, discute-se a constituição de uma concepção de avaliação da aprendizagem baseada na lógica meritocrática e as possibilidades de sua superação, a partir de um estudo realizado sobre o ensino remoto durante a pandemia de covid-19. O objetivo é analisar os afetos produzidos por um professor do ensino superior a respeito da avaliação da aprendizagem dos alunos e a necessidade de mudanças durante o ensino remoto *on-line* para apreender suas mediações. A pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, no enfoque histórico-cultural e na teoria espinosana. Analisa manifestações de linguagem do professor participante, por meio do sistema semântico, a fim de desvelar determinações históricas e sociais. Os dados foram produzidos em um estudo de doutorado, a partir de entrevistas com um grupo focal. Os resultados confirmam que a dimensão afetiva é intrínseca à atividade pedagógica, formando amálgama com a dimensão cognitiva. O caso analisado evidencia a permanência da pedagogia do exame, sustentada por concepções tradicionais de avaliação. Os dados revelam a predominância de práticas avaliativas centradas em provas e métricas, bem como as dificuldades enfrentadas para superá-las. A necessidade de mudança gerou tensões e incertezas, evidenciando o conflito entre a concepção de avaliação do professor e a indicada pela instituição, que gerou desconfiança quanto a sua efetividade. Revela-se que as vivências formativas e as experiências profissionais contribuem para colocar as concepções em movimento. O diálogo sobre a avaliação emerge como uma possibilidade para reflexão sobre esse processo, tornando-se um recurso que, aliado a outros, contribui para a qualificação de concepções de avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: afeto; avaliação da aprendizagem; ensino remoto.

Abstract: This article discusses the formation of a conception of learning assessment based on a meritocratic logic and the possibilities for overcoming it, through a study conducted on remote teaching during the covid-19 pandemic. The objective is to analyze the affects experienced by a higher education professor regarding student learning assessment and the need for changes during online remote teaching, in order to understand their mediations. The research is grounded in historical-dialectical materialism, the historical-cultural approach, and Spinozist theory. It analyzes the professor's language manifestations through a semantic system in order to reveal historical and social determinations. The data were produced in a doctoral study, based on interviews conducted in a focus group. The results confirm that the affective dimension is intrinsic to pedagogical activity, forming an amalgam with the cognitive dimension. The case analyzed highlights the persistence of an exam-centered pedagogy, supported by traditional conceptions of assessment. The data reveal the predominance of evaluation practices focused on tests and metrics, as well as the challenges faced in overcoming them. The need for change generated tensions and uncer-



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), São Paulo, SP, Brasil.

² Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FeUSP), São Paulo, SP, Brasil.

tainties, exposing the conflict between the professor's conception of assessment and that proposed by the institution, which led to distrust in its effectiveness. It is revealed that formative experiences and professional trajectories contribute to putting conceptions into motion. Dialogue about assessment emerges as a possibility for reflection on this process, becoming a resource that, alongside others, contributes to the qualification of learning assessment conceptions.

Keywords: affect; learning assessment; remote teaching.

Resumen: En este artículo se analiza la constitución de una concepción de evaluación del aprendizaje basada en la lógica meritocrática y las posibilidades de su superación, a partir de un estudio realizado sobre la enseñanza remota durante la pandemia de covid-19. El objetivo es analizar los afectos producidos por un profesor de educación superior en relación con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y la necesidad de cambios durante la enseñanza remota en línea para comprender sus mediaciones. La investigación se fundamenta en el materialismo histórico-dialéctico, el enfoque histórico-cultural y la teoría spinoziana. Se analizan las manifestaciones del lenguaje del profesor participante, a través del sistema semántico, con el fin de revelar determinaciones históricas y sociales. Los datos fueron producidos en una investigación doctoral, a partir de entrevistas con un grupo focal. Los resultados confirman que la dimensión afectiva es intrínseca a la actividad pedagógica, formando una amalgama con la dimensión cognitiva. El caso analizado evidencia la permanencia de la pedagogía del examen, sustentada en concepciones tradicionales de evaluación. Los datos revelan la predominancia de prácticas evaluativas centradas en pruebas y métricas, así como las dificultades enfrentadas para superarlas. La necesidad de cambio generó tensiones e incertidumbres, evidenciando el conflicto entre la concepción de evaluación del profesor y la indicada por la institución, lo que generó desconfianza respecto a su efectividad. Se revela que las vivencias formativas y las experiencias profesionales contribuyen a poner las concepciones en movimiento. El diálogo sobre la evaluación emerge como una posibilidad de reflexión sobre este proceso, convirtiéndose en un recurso que, junto a otros, contribuye a la cualificación de las concepciones de evaluación del aprendizaje.

Palabras clave: afecto; evaluación del aprendizaje; enseñanza remota.

Introdução

Este estudo advém da necessidade de apreender o movimento de constituição de uma concepção de avaliação da aprendizagem pautada na lógica meritocrática e as possibilidades de superação dessa concepção, por meio da apreensão de afetos e significações produzidos por um professor num cenário de mudanças estruturais e metodológicas no processo pedagógico, em virtude da instauração do ensino remoto diante

da pandemia de covid-19. Os dados foram produzidos em uma pesquisa de doutorado que tem por objetivo analisar os afetos produzidos por um professor do ensino superior a respeito da avaliação da aprendizagem dos alunos e a necessidade de mudanças durante o ensino remoto *on-line* para apreender as mediações constituintes.

Com a necessidade de isolamento físico decorrente da pandemia de covid-19, em 2020 muitas instituições de ensino básico e superior implementaram o ensino remoto de formas diversas, a fim de dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem. A instituição participante implementou o ensino remoto *on-line*. Essa configuração de ensino, por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), foi um dos caminhos mais utilizados pelas instituições de ensino, embora não fosse o único e esbarrasse em diversos problemas.

Adotou-se o enfoque histórico-cultural, fundamentado no materialismo histórico dialético, como referencial teórico-metodológico, com a contribuição da teoria espinosana para qualificar os dados. Concebe-se, nesta perspectiva teórica, que o ser humano é compreendido como ser social, constituído na relação com a sociedade, que é histórica e culturalmente determinada, num processo dialético, em que o sujeito e a sociedade estão imbricados. O ser humano não se constitui na imediaticidade da sua relação com o meio, mas a partir da mediação de toda a história da humanidade. É no movimento histórico que os seres humanos, na relação com o meio, se formam e se transformam e, dialeticamente, produzem e transformam a própria sociedade.

A partir da lógica dialética presente no materialismo histórico-dialético, assume-se que todas as coisas estão relacionadas, sendo necessário analisar as relações e conexões do fenômeno estudado com outras coisas. Dessa forma, ao se analisar a avaliação da aprendizagem e os afetos produzidos sobre os procedimentos educativos e pedagógicos, é necessário desvelar os determinantes presentes também fora da sala de aula. Como adverte Vasconcellos (2004), mesmo que

o professor adote novas práticas na avaliação, o sistema classificatório continua existindo e o professor precisa atender à demanda de atribuição de nota ao final de cada período.

De acordo com o enfoque histórico-cultural, as dimensões afetiva e cognitiva compõem o sistema psíquico e estão integradas ao corpo, em que o ser humano é um ser inteiro, omnilateral. Compreende-se que a afetividade se desenvolve e se constitui na e pela vida em sociedade, histórica e culturalmente determinadas. Forma um par dialético com a cognição, em que ambas se constituem e se desenvolvem mutuamente, sem, no entanto, uma ser a outra.

Diante das mudanças estruturais e metodológicas no momento de migração do ensino presencial para o remoto, emergiram sentimentos e emoções sobre diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Neste estudo, coloca-se luz sobre os afetos produzidos nas mudanças da avaliação da aprendizagem. Para tanto, apresenta-se de forma sucinta a concepção de afeto no enfoque histórico-cultural, a compreensão de avaliação da aprendizagem e a análise dos afetos produzidos no movimento de migração do ensino presencial para o ensino remoto *on-line*, a partir das manifestações da linguagem dos professores participantes.

Afeto no enfoque histórico-cultural

Para a análise dos afetos sobre a avaliação da aprendizagem, fundamenta-se na compreensão da constituição dos afetos a partir do pensamento vigotskiano. A característica fundamental da emoção para Vigotski é o seu caráter cultural e histórico, que, embora possua base biológica, não é puramente orgânica, faz parte do sistema psicológico e é integrada à totalidade do ser humano. Ela se desenvolve por meio de múltiplas mediações internas e externas ao sujeito. Assim, é dada à emoção um patamar mais elevado do que era dado por outras teorias de sua época.

Vigotski (2004) explica a relação dialética entre as sensações corporais e o sentimento psíquico relacionado às vivências do sujeito. Embora elas possam ser provocadas ou originadas de ma-

neiras independentes, afetam-se mutuamente, reforçam-se e, assim, constituem-se como um afeto único. Assim, os aspectos físicos do corpo e a consciência são associados e compreendem uma totalidade. O autor aponta o caráter histórico e social do desenvolvimento das emoções.

Segundo Spinoza (2020), importante influência para Vigotski, o afeto compreende as afecções do corpo e as ideias dessas afecções. A ideia é a ação da mente e essa ideia refere-se ao corpo, às suas afetações. Assim, a mente compreende o corpo exterior (pessoas ou objetos) não de forma isolada, mas a partir de como o corpo foi afetado, com ideias adequadas ou inadequadas.

Compreende-se, assim, que os afetos revelam como os sujeitos foram afetados por uma situação. Neste estudo, analisa-se como o professor participante foi afetado pela necessidade de mudanças na prática avaliativa, em decorrência da situação de ensino remoto diante de uma pandemia e desvela-se aspectos da sua concepção de avaliação da aprendizagem.

Entende-se que os afetos produzidos pelos professores sobre a avaliação da aprendizagem no exercício da sua profissão revelam as mediações que as constituem e integram a consciência dos professores sobre o sentido e o significado da avaliação da aprendizagem.

A afetividade e a cognição são compreendidas como uma unidade, em que uma afeta e constitui a outra, sem que uma seja a outra. Para Vigotski (1997), há uma dependência entre o intelecto e o afeto desde as formas mais elementares. Mas a relação entre ambos se desenvolve, da mesma forma que cada um também se desenvolve. As mudanças da relação do afeto com o intelecto estão relacionadas às mudanças interfuncionais e ao lugar que cada um ocupa na consciência nas diferentes fases do desenvolvimento. Os afetos constituem, juntamente com a tendência volitiva, a base do pensamento (Vigotski, 2009). Assim, os afetos sobre a avaliação da aprendizagem estão na base do pensamento do professor sobre esse processo e vão mediar as ações no trabalho educativo e a relação do professor com a avaliação da aprendizagem dos seus alunos.

A vida afetiva do sujeito é mediada pelos conceitos apreendidos pelos sujeitos que definem as emoções e os sentimentos. Os afetos estão associados à cultura e ao tempo histórico, no decorrer do desenvolvimento do sujeito, os conceitos sobre os afetos se modificam, bem como a forma de sentir. Para entender o caráter histórico e social dos afetos.

Os conceitos compreendem o sentido e o significado. O significado abrange a generalização, permite a comunicação entre os sujeitos. Embora mude ao longo da história, o faz de forma lenta. O conceito é um fenômeno do pensamento e da linguagem, sendo a unidade entre o pensamento e a linguagem (Vigotski, 2009). O sentido é mais amplo, é mais volátil e pode mudar constantemente. Constitui-se a partir da apreensão da realidade objetiva pelo sujeito, que a subjetiva. Destaca-se a linguagem, que medeia a relação do sujeito com os outros e consigo próprio, sendo intrinsecamente relacionada à consciência.

Compreende-se, portanto, que o processo de avaliação da aprendizagem realizada por um professor é mediado pelos conceitos que o definem, abrangendo tanto os significados quanto os sentidos desse processo. A significação pelo professor da avaliação da aprendizagem é permeada por sentimentos e emoções sobre esse fenômeno.

Avaliação da aprendizagem

A significação da avaliação da aprendizagem para um professor se constitui por meio da sua formação inicial e continuada de forma integrada ao exercício da profissão, permeada pela sua história de vida, em que valores, experiências enquanto aluno e professor e aspectos econômicos, sociais e culturais constituem a concepção de avaliação.

Segundo Luckesi (2022), a avaliação é a análise de uma conjectura da realidade, pressupõe analisar a qualidade de algo. O ato de avaliar faz parte do ser humano, sendo uma forma de conhecer a realidade e atribuir qualidade, seja no senso comum do cotidiano ou de forma crítica e fundamentada em recursos metodológicos

de investigação. Segundo o autor, toda a ação é precedida por um ato avaliativo.

No campo da educação, a avaliação se desdobra em diferentes tipos, a depender do que se pretende avaliar. Dessa forma, diferentes métodos de avaliação se fazem necessários para aferir a qualidade do que se investiga e subsidiar ações futuras. Para Sousa (2000), a avaliação institucional possibilita a análise da efetividade da função social da instituição de ensino; a avaliação de programas e de projetos possibilita a análise dos propósitos e estratégias de um programa, a fim de aperfeiçoar ou corrigir um sistema de ensino; a avaliação do currículo foca o valor psicossocial dos objetivos e do conteúdo de um curso e a efetividade dos processos previstos na implementação; a avaliação de sistema analisa os sistemas de ensino, a fim de subsidiar políticas públicas e, por fim, tem-se a avaliação da aprendizagem.

Para Luckesi (2011) a avaliação da aprendizagem é um recurso para investigar a aprendizagem dos alunos, possibilitando o acompanhamento do seu próprio desempenho e subsidiando o trabalho do professor e o seu aperfeiçoamento, permitindo reconhecer a eficácia das ações de ensino e de recursos pedagógicos, sendo, assim, importante para a tomada de decisões e para a realização de intervenções no processo de ensino e aprendizagem. Vasconcellos (2003) salienta que a avaliação da aprendizagem implica o conteúdo a ser ensinado e a forma da avaliação, envolvendo rituais, rotinas e o desdobramento das diretrizes e normas institucionais.

No entanto, a avaliação da aprendizagem no Brasil se configurou no passado e ainda está presente como uma "pedagogia do exame" (Luckesi, 2013), em que o foco está na aprovação ou reprovação dos alunos. Assim, é recorrente essa concepção de avaliação no ambiente universitário. Neste contexto, as provas e os exames estão em destaque, são usados como instrumento disciplinador e de autoridade pelos professores. As notas e a conseqüente aprovação/reprovação aparecem como centrais, como se fossem o objetivo dos processos de ensino e aprendi-

zagem. Esta centralidade estende-se do ensino fundamental ao ensino superior.

Luckesi (2013) explica que, enquanto a história da avaliação da aprendizagem é recente – no Brasil iniciou-se na década de 1970 –, a história dos exames escolares é mais antiga, data dos séculos XVI e XVII. Embora tenha passado por mudanças, o cerne dos exames permaneceu o mesmo ao longo deste período. Segundo o estudioso, a distinção está principalmente em que enquanto o objetivo dos exames é de classificar e selecionar os alunos, o da avaliação deveria ser o diagnóstico e a inclusão. Para Sousa (2000, p. 102): "Com pressupostos políticos baseados na meritocracia, o cotidiano escolar concebeu um processo avaliativo perverso, sem compromisso com a equidade da educação e com o desenvolvimento de um ensino diferenciado". Constituinte-se, assim, como importante elemento do fracasso escolar atribuído exclusivamente aos alunos.

A avaliação da aprendizagem deve contribuir para que o aluno e o professor possam saber como estão no processo de ensino e aprendizagem e o que precisa ser melhorado. Perrenoud (1998) explica que avaliação formativa é justamente a avaliação que pressupõe a regulação da aprendizagem, que deve ser contínua e visar a melhoria da aprendizagem, salientando que neste processo são necessárias ações corretivas que analisam o progresso e os trabalhos dos alunos. Assim, direciona-se a avaliação para o próprio processo de ensino e aprendizagem, de modo a reorientar o planejamento do trabalho pedagógico, vislumbrando a apropriação dos conhecimentos pelos alunos.

Vasconcellos (2003) ressalta que mudanças na avaliação da aprendizagem não devem ser descoladas do projeto político-pedagógico e de parte de um projeto social mais amplo. Embora mudanças na compreensão e nas práticas dos professores sejam fundamentais, não se limitam a elas, muito pelo contrário, devem estar articuladas a mudanças na escola, no sistema educacional e na sociedade, objetivando-se em novas formas de organização, de rotinas e de regras.

A articulação desta concepção de avaliação da aprendizagem com a estrutura escolar, seja na educação básica seja no ensino superior, traz implicações diretas para a reorganização do ensino. Como salienta Vasconcellos (2004), seria necessário mudar a finalidade da avaliação, pois, da forma que está, o professor continua tendo a necessidade de dar notas aos alunos. A mudança na avaliação é muito difícil, pois, como enfatiza o autor, a lógica classificatória da avaliação tem raiz na lógica seletiva social presente na sociedade. A contradição não percebida está presente entre o papel de ensinar dos professores e a sua ação de medir e classificar os alunos.

Diante da problemática da avaliação da aprendizagem, em um contexto educacional em que a nota tem centralidade, e neste estudo destacamos o ensino superior, como ela é significada pelos professores e como os afeta?

Na migração do ensino presencial para o ensino remoto, em decorrência da pandemia de covid-19, mudanças estruturais e metodológicas se fizeram necessárias. No processo de migração, muitas estratégias de ensino precisaram ser revistas e modificadas, bem como as estratégias de avaliação da aprendizagem, trazendo à tona concepções sobre o ensino e sobre a finalidade da avaliação, mediadas pelo significado social da avaliação da aprendizagem elucidado por Luckesi (2011, 2013) e Vasconcellos (2003, 2004).

Neste estudo, a análise parte das manifestações dos afetos do professor do ensino superior sobre as mudanças na avaliação da aprendizagem e buscam-se as mediações constituintes do modo de compreensão e de atuação na avaliação da aprendizagem dos alunos. É por meio da análise das diversas manifestações da linguagem do professor em diálogo com os outros professores e a pesquisadora em um grupo focal que nos aproximamos do seu pensamento sobre a avaliação da aprendizagem e das emoções e dos sentimentos que constituem a significação desse fenômeno.

Procedimentos metodológicos

Os dados produzidos para este estudo se

deram por meio de grupo focal (Gomes, 2005), com quatro professores do ensino superior de uma instituição de ensino pública do estado de São Paulo, entre março e abril de 2021. O grupo participou de três reuniões *on-line*, em 23/03/21, 05/04/21 e 12/04/21, via videoconferência. Para análise do objeto de pesquisa deste artigo, foi dado destaque à significação de um dos professores, por meio do diálogo com a pesquisadora e os demais professores participantes. A pesquisa de campo foi aprovada pelos Comitês de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) e da instituição participante.

As ações no grupo focal ocorreram por meio da formação de um grupo de professores com experiências semelhantes, a fim de se problematizar as ações pedagógicas do primeiro ano do ensino remoto. Em virtude da ênfase dada por um dos participantes do grupo focal para o tema de avaliação da aprendizagem, em que é latente a afetação sofrida pelas mudanças no processo pedagógico, neste artigo analisa-se os afetos produzidos por este professor a respeito do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos durante o ensino remoto *on-line*, buscando as mediações constituintes, a partir das mudanças estruturais e metodológicas ocorridas durante o ensino remoto. Por meio de entrevista orientada por um roteiro de questões, os participantes conversaram sobre a sua vida universitária cotidiana, sobre seus sentimentos, opiniões e reações, e nesse movimento foram afetados e afetaram os demais participantes do grupo focal. O professor Alfredo³, destacado neste estudo, e mais um professor do grupo focal eram oriundos da área de humanas e os outros dois professores eram formados em licenciatura.

Cabe ressaltar que o objetivo do grupo focal era a discussão do ensino remoto de forma geral e não especificamente sobre a avaliação da aprendizagem. No entanto, este professor em especial, trouxe essa discussão em diferentes momentos do encontro, demonstrando que o conjunto de

elementos referentes a esse tema durante o ensino remoto o estava afetando sobremaneira, evidenciando um impacto emocional relevante.

A análise dos dados foi realizada por meio do procedimento denominado sistema semântico fechado (Bernardes, 2019), em que se compreende que para que o pensamento seja comunicável ele se transforma em um sistema de códigos elaborado socialmente. Nesse processo, o pensamento se desdobra em enunciações verbais. O sistema fechado de comunicação compreende a articulação dessas enunciações, em que as orações são articuladas em torno do tema (objeto de comunicação) e o rema (o que se diz sobre esse objeto) (Bernardes, 2019; Luria, 1983).

O sistema semântico é organizado em grupos semânticos compostos pelos remas em torno dos temas. De forma a dar maior organicidade aos dados, reuniram-se os grupos semânticos em episódios para diferenciar dois momentos distintos da pesquisa. O primeiro momento foi orientado por questões sobre o desenvolvimento do ensino remoto e o segundo, por figuras para serem comentadas, fazendo um comparativo entre elas e a experiência do ensino remoto.

A base para análise do sistema semântico fechado é a comunicação concreta, em que o "sistema de partida" desencadeia a alocação verbal. Por meio do controle e da escolha dos componentes que vão compor a alocação verbal cria-se o encadeamento das locuções verbais, gerando grupos semânticos. A passagem adequada de um grupo semântico a outro evidencia o movimento dialógico entre o pensamento e a linguagem articulado entre os participantes e constitutivo da consciência dos sujeitos sobre um determinado tema ou objeto de estudo. (Bernardes, 2019).

Assim, selecionamos excertos de fala produzidos no grupo focal que trazem uma sequência dialógica a respeito da significação do professor Alfredo sobre avaliação da aprendizagem, em que as falas dos outros professores compõem o diálogo, contrapondo, expandindo ou trazendo

³ Nome fictício para preservar a identidade do professor.

questionamentos. A dialogia está organizada em dois episódios: 1. contradições sobre a avaliação da aprendizagem e 2. dicotomia entre aprendizagem e avaliação.

Afetos sobre a avaliação da aprendizagem

No episódio 1 selecionamos excertos de fala que evidenciam o desconforto provocado pelas novas orientações para a avaliação da aprendizagem, provocando o questionamento sobre a sua legitimidade. Nesse contexto, a flexibilização é compreendida como obstáculo para a aprendizagem. O sistema de partida foi desencadeado a partir de três questões: 1. os aspectos positivos e negativos do ensino remoto; 2. as dificuldades identificadas para a sua execução; 3. o desempenho e o envolvimento dos alunos.

Episódio 1 – Contradições sobre a avaliação da aprendizagem

Grupo semântico A: Conflito entre as novas orientações e a constituição docente

Primeiro encontro

Quais são os *aspectos positivos e negativos do ensino remoto on-line* adotado pela instituição? (pesquisadora, 23/03/21).

Os aspectos negativos. O principal é que os nossos alunos não têm equipamentos (...). A outra parte negativa é que eles não interagem. Me dá uma angústia muito grande. Eles ficam calados, a gente não sabe se eles estão lá ou não. Essa questão também **eu que venho de uma formação muito tradicional, muito rígida**. Eu tenho dificuldade de aceitar... É... **avaliações que podem não estar sendo feitas legitimamente**. Esse fim também agora que a gente está terminando todas essas **aprovações gratuitas também me comove, me incomoda muito**, porque a (nome da instituição) tem fama (Alfredo, 23/03/21).

Quais as dificuldades que vocês identificaram na execução do ensino remoto *on-line*? (pesquisadora, 23/03/21).

Eu dar uma aula inteira sem ver a cara de um único aluno e ainda assim eu pedindo... E eles sempre muito relutantes de se mostrar, né? (...) Então essa é outra dificuldade que eu enfrentei. **Ficar falando para as paredes, né?** (Danilo, 23/03/21).

Oh, então é assim antes do professor Danilo começar a falar. **Eu ia falar que a coisa que mais me irrita é não poder ter uma avaliação legítima, certo? (...)** eu preparei os questionários e me deram muito trabalho (...).

E no segundo questionário obviamente eles copiaram o questionário inteiro. Eles combinaram entre si, passaram as respostas.

E aí isso perde um pouco o sentido, né? Assim, o professor se sente um pouco, sei lá! Lesado, participando de uma coisa que não é honesta.

(...) **E também há um percentual de decepção, né?** De você estar trabalhando com pessoas que na primeira possibilidade elas atuam de forma que vamos dizer, não é exatamente muito honesta. **Então isso me incomoda** (Alfredo, primeiro encontro, 23/03/21).

Ao apontar os aspectos negativos do ensino remoto, o professor Alfredo expressa, entre outros elementos, o incômodo e a insegurança que sente com os novos encaminhamentos dados para aprovação dos alunos. Ele indica que as possibilidades para avaliar a aprendizagem dos seus alunos não garantem a legitimidade do processo. Evidencia-se também a decepção com os alunos que, na primeira oportunidade, burlaram a avaliação aplicada. Dessa forma, as mudanças relativas à avaliação da aprendizagem destacam-se por ter impactado Alfredo negativamente. A fala do professor Danilo instiga Alfredo a pensar em outra dificuldade: o incômodo gerado pela falta de interação com os alunos. No entanto, mesmo reconhecendo esta dificuldade, ele acaba discorrendo sobre os incômodos gerados pelas avaliações realizadas, evidenciando que as mudanças nessa prática lhe afetavam bastante, causando desconforto.

Evidencia-se que as mudanças nos processos de avaliação foram fonte de tristeza para Alfredo, pois vão contra os sentidos e significados dele a respeito do processo pedagógico considerado por ele como ideal, alinhado a uma prática efetiva. A tristeza afeta todo o ser do professor, diminuindo, assim, a sua potência de agir (Spinoza, 2020), traduzindo-se em sentimentos tristes sobre o processo pedagógico de forma mais ampla. Para Spinoza (2020), o afeto compreende as afecções do corpo e as ideias sobre essas afecções, formando uma unidade. A potência de agir dos corpos e mentes de forma integrada é aumentada ou diminuída em virtude dessas afecções, em que a alegria compreende a passagem de uma perfeição menor para uma maior e aumenta a potência de agir dos sujeitos. A tristeza, por sua

vez, é o contrário.

Para Alfredo, a educação ideal deve ser rígida, denominada tradicional. Esta significação de educação pauta-se na sua experiência enquanto aluno, que, para ele, resultou em sua boa formação. A constituição de um professor acontece no entrelaçamento dialético entre sua formação, sua experiência enquanto docente e de quando foi aluno, em que aspectos de ordem política, econômica, social e cultural integram a sua constituição docente.

Segundo Pimenta (2005), a constituição profissional se constrói a partir do significado social da profissão, da sua constante revisão e também da reafirmação de práticas culturalmente consagradas; do confronto entre teoria e prática e da construção de novas teorias. O ser professor também se constitui pelo significado dado por cada professor, a partir de seus valores, saberes e história de vida, bem como pela relação com seus pares.

Para a autora, os cursos de licenciatura têm o desafio de trabalhar a constituição do docente, em que os saberes da experiência enquanto alunos não são suficientes. No entanto, professores do ensino superior que não vieram das licenciaturas ou da pedagogia não necessariamente tiveram formação específica para lecionar, como sublinha Anastasiou (2006), pois não é uma exigência legal, ficando a necessidade de formação para cada instituição ou sujeito. Em programas de pós-graduação a formação é reduzida a uma disciplina.

Compreende-se que para que seja possível mudanças na prática pedagógica universitária, inclusive nos processos avaliativos, é necessária formação da consciência do professor sobre a sua atividade, caracterizando-a enquanto práxis pedagógica transformadora (Bernardes, 2009). Trata-se de um conjunto de ações devidamente organizadas, fundamentado teoricamente, que organiza o processo de ensino e aprendizagem visando uma determinada finalidade, a aprendizagem dos conteúdos escolares e o desenvolvimento psíquico.

A partir de experiências de profissionalização

continuada em instituições de ensino superior, Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) destacam que o desenvolvimento da profissionalização deve partir da prática e a ela retornar, analisando-a a partir de estudo teórico de forma sistematizada. O estudo coletivo ganha destaque frente ao trabalho individual e solitário comum no ensino superior. Para os autores, nesse processo de profissionalização há a necessidade de uma série de condições subjetivas, como coragem e intencionalidade associadas a condições objetivas, como espaço institucional.

Desvela-se, assim, a necessidade de mobilização da dimensão afetiva e volitiva associada à dimensão cognitiva para o desenvolvimento do professor e, conseqüentemente, da sua atividade de ensino. A partir da fala de Alfredo, percebe-se que as mudanças em virtude do ensino remoto, sobretudo da avaliação da aprendizagem, geraram o sentimento de frustração. A frustração não se restringe à execução dos novos procedimentos, mas também à percepção de perda de controle sobre o processo formativo, fazendo-o sentir-se desconectado de sua própria prática pedagógica. Revela-se o conflito vivido entre a constituição profissional até aquele momento, pautada em um ensino tradicional, e as exigências atuais. A sensação de perda da essência do ensino gera um impacto negativo tanto no trabalho quanto na satisfação profissional do professor, que se vê forçado a adaptar-se a práticas com as quais não se identifica plenamente, revelando o imbricamento entre a dimensão afetiva e cognitiva do professor.

Em virtude do momento pandêmico em que foi instituído o ensino remoto, as mudanças na prática pedagógica foram implementadas sem as devidas discussões e os devidos processos formativos com os professores. Parte das mudanças foram promovidas por determinação institucional e outras pela forma como as ferramentas disponíveis foram utilizadas. Essas mudanças nem sempre foram acompanhadas de planejamento e os professores enfrentaram desafios para a sua implementação, gerando práticas pedagógicas com qualidade inferior e,

consequentemente, sentimentos tristes para os professores que viam essa prática se afastar de elementos que conferiam qualidade ao processo pedagógico.

Evidencia-se que para superar a pedagogia do exame, tão enraizada no ensino superior, não basta uma determinação institucional. É preciso ser pauta de discussão e de estudos com e entre os professores para que mudanças na atividade de ensino sejam possíveis. Tudo isso alinhado a mudanças institucionais, políticas e de cultura educacional.

Segue-se para a continuação do episódio 1, condensado no grupo semântico B:

Grupo semântico B: Flexibilização versus meritocracia

Parte 1: Primeiro encontro

(...) **estou acostumado a uma educação rígida muito rígida** desde o curso primário que eu fiz. (...) Havia provas, não podia ter múltipla escolha, tinha que ser dissertativa. Então aí **de repente, nesse meio desse ensino a distância, é introduzida uma nova forma de ensino que você tem que flexibilizar** (Alfredo, 23/03/21).

Você fala muito sobre a cultura, não é (...) Essa coisa que não haveria um respeito tão grande como havia no passado ao professor, a instituição, etc. Mas pela minha pouca experiência, (...). **Eu sinto um respeito muito maior dos alunos do que eu sentia nesses colégios de ponta privados, entendeu?** (Bernardo, 23/03/21).

Sim. **Eu, inclusive assim, eu muitas vezes penso em relação a mim mesmo, se eu não estou precisando de uma reciclagem**, (...) mas será **se tudo mudou e agora eu tenho que ser mais flexível e agora com essa nova geração, a flexibilidade é que vai levar ao aprendizado**.

(...) **Eu não tenho muita certeza ou não existe nada melhor do que você obter uma coisa por mérito**, então você vim impedir o aluno que estude, ele vê que não tem saída, ele vai estudar e obter um resultado por mérito. (...) Mas eu estou aberto a questionamentos, certo? (Alfredo, 23/03/21).

Parte 2: Terceiro encontro

Como tem sido o desempenho dos alunos no ensino remoto? E quanto ao envolvimento com o processo de aprendizagem? (Pesquisadora, terceiro encontro).

Eu abri mão nesse ambiente de dar prova. Embora outras atividades para entregar e questionários e tal eu coloquei no lugar, né? (...) **E estou tentando olhar de forma positiva para isso, não sendo prova...** (Danilo, terceiro encontro, 12/04/21).

Tudo bem, tem que flexibilizar, mas vale a pena essa educação que você aprova de forma flexibilizada, né? (Alfredo, terceiro encontro, 12/04/21).

Ao longo das reuniões do grupo focal, o incômodo e a angústia de Alfredo frente às orientações e às opções disponíveis para avaliação da aprendizagem foram exponenciados. Em diversos momentos esse tema foi apontado por ele, mesmo não tendo tido uma pergunta específica sobre isso. Partindo de Spinoza (2020) compreende-se que a angústia é derivada da tristeza e está vinculada ao medo e à incerteza sobre o tempo futuro ou passado.

No grupo semântico B desvela-se o movimento inicial de Alfredo de buscar refletir sobre a metodologia de ensino e aprendizagem, a partir das falas dos outros professores, que trazem outras possibilidades de compreender e trabalhar com a avaliação na situação posta. As falas dos outros professores mobilizam o professor, que se pergunta se não está precisando passar por uma reciclagem, no entanto, não são suficientes para que ele veja possibilidade de aprendizado pelos alunos sem a cobrança e a pressão do exame.

Entende-se que a prova é uma entre outras opções que podem compor a avaliação da aprendizagem, sem que tenha o fim em si mesma. Retomando Luckesi (2013), a "pedagogia do exame" marcou fortemente a escola no passado e se perpetua ainda hoje, sendo um determinante importante na formação do Alfredo e de outros muitos professores. A tarefa de aprovação/reprovação é implicada na atividade dos professores e é constantemente naturalizada (Vasconcellos, 2004).

Para Alfredo, a meritocracia é o resultado do trabalho ativo dos alunos, sendo a pressão colocada pelos exames o meio possível para que o aluno se esforce para aprender. No entanto, essa concepção, fortemente presente em todos os níveis de ensino, encobre a culpabilização do aluno pelo fracasso escolar, em que o aluno aparece como único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, limitando as possibilidades de implementação de uma educação mais inclusiva e equitativa (Sousa, 2000). Evidencia-se

a necessidade de separar o trabalho ativo dos alunos, fundamental no seu processo de aprendizagem, de práticas avaliativas que se concentram somente em resultados quantitativos e não subsidiam o trabalho pedagógico a fim de se criar um ambiente mais propício para o aprendizado.

Percebe-se que a angústia de Alfredo está ancorada na ideia de flexibilização, que para ele significa que os alunos poderiam ser aprovados mesmo sem terem aprendido, demonstrando uma preocupação coerente do professor. O desafio posto estava em promover o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos sem os mecanismos de pressão e controle possibilitados pelos exames, mas mantendo o rigor e o trabalho com os conteúdos de forma sistematizada, de modo a promover a aprendizagem dos alunos. Revela-se a exigência de uma mudança maior na concepção de educação, pois, como afirma Vasconcellos (2008), o sentido da avaliação para um professor está relacionado à sua concepção de educação. No entanto, isso não estava claro para o professor, que se percebia em um impasse sem os instrumentos de avaliação tão presentes em seu processo de aprendizagem enquanto aluno e, depois, de ensino como professor. Dessa forma,

a nova situação o paralisou, impossibilitando o processo de criação. Esse cenário, imbricado de frustração e angústia, revela a intensa afetação emocional sofrida nesse processo de mudanças, em que sua experiência e as novas exigências entram em choque, desvelando o drama vivido. Para Vigotski (2000) a dinâmica do psiquismo é o drama, os motivos do sujeito entram em choque e acontecem lutas internas, envolvendo diferentes funções, em que muitas vezes os sentidos e significados são contraditórios.

No episódio 2, a partir de uma significação expressa pelo professor Alfredo a respeito da aprendizagem, analisa-se a relação da aprendizagem com a avaliação. A sequência dialógica foi desenvolvida a partir da análise de figuras apresentadas aos professores. Eles foram convidados a comentá-las, buscando estabelecer uma associação entre as figuras e a experiência do ensino remoto. Dessa forma, o sistema de partida foi composto pelas figuras.

Episódio 2 – Dicotomia entre aprendizagem e avaliação

Grupo semântico A: A aprendizagem no meio pedagógico

Terceiro encontro

Figura 1 – Aula de laboratório

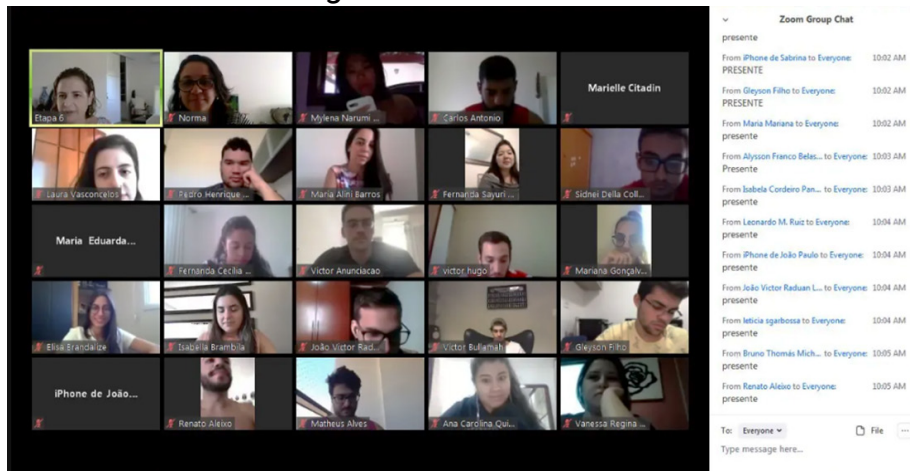


Fonte: Faculdade Centro Mato-Grossense (Facem, 2020).

Aí eu falaria o seguinte, que eu sinto falta da bagunça das minhas aulas de (disciplina), né? Todo mundo junto, **porque geralmente os exercícios de (disciplina) causam alguma tensão**, então eles ficam muito tensos. Eles querem aprender, então perguntam do

lado, me chamam e **naquela bagunça toda o aprendizado vem**, né? Então eu acho que isso demonstra a saudade do presencial, né? Assim, então, do benefício que o presencial pode trazer (Alfredo, 12/04/21).

Figura 2 – Webconferência



Fonte: Faculdade de Medicina em São José do Rio Preto (Faceres, 2020).

(...) aqui é o silêncio. É o oculto. É a dúvida. Me transmite, assim, uma sensação de uma **leve tristeza**, né? **Ausência de feedback** (Caetano, 12/04/21).

Então, aqui nos mostram assim, a diversidade de pessoas, de pensamento, de atitudes que chegam até nós, né? Para serem absorvidas, para serem agradáveis e para serem desagradáveis e **a necessidade que o professor tem de se proteger, criar a sua couraça...** (...) Quando eu dava aula nas universidades particulares, eu fazia conta. Às vezes, numa semana, eu interagia com 800 almas, né?

Então, como é isso? Isso é fácil para o professor? Certamente não é uma situação trivial, né? Então, **nós somos profissionais que precisamos nos cuidar** (Alfredo, 12/04/21).

Bom, então deixa eu tentar fazer um contraponto que, **apesar da imagem, pode também nos levar a crer ou interpretar uma fragmentação e separação das pessoas**, né? (...) Por outro lado, é interessante se isso aí tiver ocorrendo, como uma **alternativa a não ter nada**, não ter nenhuma interação (Danilo, 12/04/21).

Nas análises das figuras realizadas pelos professores destacam-se a relevância da interação presencial entre o professor e o grupo de alunos como elemento importante do processo de ensino e aprendizagem. Alfredo aponta para a aprendizagem como consequência da intensa relação entre professor e alunos, mediada pelo conteúdo, em que, a partir da necessidade de resolução de exercícios, associada ao interesse dos alunos pela sua aprendizagem, eles buscam o professor. Para o professor, neste contexto está presente a tensão dos alunos, mas também a descontração representada pelo termo "bagunça".

A tensão poderia indicar sentimentos de preocupação e insegurança, contudo, a associação com a bagunça traz um tom de leveza, revelando bons encontros que potencializam o ensino e a aprendizagem. Para Spinoza (2020) os bons encontros afetam os sujeitos de alegria, que têm sua potência de agir aumentada. Neste cenário, verifica-se que o trabalho coletivo contribui para a apreensão do conhecimento científico, que é desafiador e complexo. As falas dos outros professores reforçam a importância das relações interpessoais para o aprendizado. A saudade mencionada destaca o ambiente acadêmico como o entrelaçamento entre o trabalho pedagógico e as relações estabelecidas, apontando para a unidade entre afeto e cognição.

Para Alfredo, o procedimento didático mencionado é um meio eficiente para o aprendizado. No entanto, percebe-se que há uma ruptura entre o procedimento didático e a avaliação da aprendizagem, enquanto o processo de ensino se orienta pelo envolvimento do aluno com o objeto de estudo e pela relação entre os pares, a concepção de avaliação se mostra distante dessa prática, baseada em modelo classificatório e fragmentado. Para o professor, a iminência do exame é o motivo que leva os alunos a quererem aprender, a estudarem de forma ativa, como demonstram os excertos de fala do grupo semântico B do episódio 1. Assim, a vontade de aprender pelo envolvimento com o objeto de

estudo, mesmo que aparente, não se evidencia para o professor de forma objetiva.

Ao comentar sobre a figura de webconferência, Alfredo destaca a complexidade e a grande afetação emocional provocada pela interação com muitos alunos semanalmente, em encontros que podem ser bons ou ruins. O receio de se deparar com maus encontros diante das intensas afetações externas revela o medo de ser confrontado com algo que lhe causará mal, provocando no professor a necessidade de se proteger, de *criar uma couraça*. Infere-se que essa proteção pode ser criada por diferentes meios, como a tentativa de ter pouco envolvimento afetivo com os alunos, buscando ser menos afetado, e a avaliação como mecanismo de controle.

Analisando esses dois possíveis desdobramentos da busca pela proteção, infere-se que, de um lado, a tentativa de neutralizar as relações afetivas com os alunos pode ser fonte de sofrimento para o professor, pois nesta situação é necessário restringir o comportamento e direcioná-lo no sentido contrário ao desejado pelo próprio professor, por meio de uma luta intrapsíquica. Vigotski (2000) assume que a natureza da vida intrapsíquica não é harmoniosa, é repleta de conflito entre motivos e diferentes funções. No entanto, entende-se que nessa situação o drama é intensificado.

Por outro lado, ao assumir que uma função da avaliação da aprendizagem é a protetiva, desvia-se da sua finalidade pedagógica, evidenciando a precarização das condições de trabalho no ensino, em que o professor precisa criar mecanismos de defesa. Assim, não se pode discutir a avaliação efetiva da aprendizagem sem considerar a necessidade de melhorias nas condições de trabalho dos educadores.

A grande quantidade de alunos para um professor acompanhar, como ressaltado por Alfredo, é um dificultador para a práxis pedagógica. Há de se considerar a complexidade da vida concreta dos professores e alunos. Vasconcellos (2022) faz uma análise da essência da falta de interesse e de limites dos alunos, presentes nas queixas dos professores e que permeiam a fala de Alfredo, quando este aponta a necessidade

de controle por meio da avaliação. Para o autor, esses problemas devem ser compreendidos dentro da atual organização da sociedade, que é excludente, consumista e imediatista, em que a instituição escolar enfrenta uma crescente desvalorização. Segundo Vasconcellos (2022), o sistema econômico, para se sustentar, precisa incentivar a flexibilização dos limites comportamentais, mas sem que isso coloque em risco as garantias dos interesses dominantes. Verifica-se, assim, a complexidade do trabalho docente e a necessidade de trabalho entre pares, permeado pelo estudo teórico para poder entender e atuar na realidade acadêmica. Tudo isso afeta a subjetividade dos professores e a sua relação com a prática pedagógica com os alunos.

Considerações finais

A dimensão afetiva é parte fundamental da atividade pedagógica, pois, como se revelou neste estudo, as emoções e os sentimentos de professores (e também de alunos) estão na base das suas ações e dos seus pensamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, formando um amálgama com a dimensão cognitiva. A pedagogia do exame, determinante no passado e ainda presente hoje, faz parte da concepção de educação do professor Alfredo e de outros tantos professores.

As condições históricas e culturais medeiam o processo de afetação dos professores e alunos. Os motivos para os professores adotarem um ou outro conjunto de procedimentos pedagógicos e avaliativos estão alicerçados na sua concepção de educação, constituída no imbricamento de sua formação com as suas experiências e os seus valores, em um determinado contexto histórico e social.

A avaliação da aprendizagem no ensino superior, ao ultrapassar os limites de práticas avaliativas centradas exclusivamente no exame, não implica formar profissionais sem o domínio dos conhecimentos inerentes à sua profissão. Ao contrário, a avaliação deve atuar como um recurso fundamental para aprimorar o percurso de ensino e aprendizagem, de modo a favorecer

a apreensão do conhecimento pelos futuros profissionais.

Os dados evidenciaram a presença da concepção de avaliação da aprendizagem associada quase que exclusivamente a métricas e a provas e à dificuldade enfrentada para superar este modelo, em meio a uma pandemia, ao caos gerado por ela e à pressão para mudança dos processos avaliativos. A angústia gerada pela contradição entre a necessidade de mudar os processos avaliativos e a falta de credibilidade na sua efetividade afeta o trabalho do professor e a sua relação com os seus alunos.

Os desafios enfrentados pelo professor Alfredo refletem dilemas vividos por muitos docentes, cuja trajetória profissional está entrelaçada às concepções tradicionais de ensino e avaliação. A necessidade de mudança, intensificada pela pandemia, trouxe à tona tensões e incertezas que evidenciam a complexidade desse processo.

A concepção de avaliação de aprendizagem dos professores está em movimento. A depender das vivências objetivadas ao longo da sua formação e da prática, observa-se que a concepção se coloca em movimento de transformação. Esse movimento de transformação evidencia o drama vivido pelos professores e o próprio processo de desenvolvimento no campo pedagógico e profissional.

Revela-se que o movimento dialógico sobre o processo avaliativo pode criar condições favoráveis para a reflexão sobre esse processo. Assim, constitui-se como uma possibilidade para a mudança de sentido e de significado da avaliação, que, se atrelado a outros fatores, como processos formativos, torna-se um meio potente para a qualificação de concepções de avaliação.

Referências

Anastasiou, L. G. (2006). Docência na educação superior. In D. Ristoff, & P. Sevegnani (Orgs.), *Docência na educação superior* (pp. 147-171). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Bernardes, M. E. M. (2009). Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 235-242. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200005>

Bernardes, M. E. M. (2019). A transformação do pensamento e da linguagem na aprendizagem de conceitos: por uma análise da enunciação verbal. In M. E. M. Bernardes (Org.), *Narrativas e psicologia da educação: pesquisa e formação* (pp. 105-120). Terracota.

Facem. (2020). *Calouros de Agronomia participam da 1ª aula de laboratório* [Fotografia]. Facem. <http://www.facem.com.br/noticia/calouros-de-agronomia-participam-da-1-aula-de-laboratorio>

Faceres. (2020). *Alunos na sala virtual com a coordenadora do curso Dra. Patricia Cury e a professora Norma Novaes* [Fotografia]. Faceres. <https://faceres.com.br/plano-de-contingencia-aulas-em-salas-virtuais-e-home-office-sao-medidas-de-protecao-pela-vida-adotadas-na-faceres>

Gomes, A. A. (2005). Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *Eccos*, 7(2), 275-290. http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/attach/80417078/pesquisa_gfocal.pdf

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. Cortez.

Luckesi, C. C. (2013). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições* (1ª ed.). Cortez.

Luckesi, C. C. (2022). *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. Cortez.

Luria, A. R. (1983). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Ícone.

Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Artmed.

Pimenta, S. G. (2005). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). Cortez.

Pimenta, S. G., Anastasiou, L. G. C., & Cavallet, V. J. (2003). Docência no ensino superior: construindo caminhos. In R. L. L. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas* (pp. 267-278). Unesp.

Sousa, C. P. (2000). Dimensões da avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, (22), 101-118. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312000000200005&lng=pt&nr=m-iso

Spinoza, B. (2020). *Ética* (T. Tadeu, Trad., 2ª ed.). Autêntica.

Vasconcellos, C. S. (2008). *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. Libertad.

Vasconcellos, C. S. (2003). *Avaliação da aprendizagem — práticas de mudança: por uma práxis transformadora*. Libertad.

Vasconcellos, C. S. (2004). Superação da lógica classificatória e excludente: a avaliação como processo de inclusão. In *III Seminário de Educação de Arcos/MG* (pp. 1-32). <http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/Superacao.pdf>

Vasconcellos, C. S. (2022). *Indisciplina e disciplina escolar: livro eletrônico: fundamentos para o trabalho docente* (1ª ed.). Cortez.

Vigotski, L. S. (1997). Sobre los sistemas psicológicos. In L. S. Vigotski, *Obras escogidas* (2ª ed., Vol. 1, pp. 71–93). Visor Dis.

Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, 21(71), 21–44. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>

Vigotski, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*. Akal.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.). WMF Martins Fontes.

Ana Paula Barbosa

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FeUSP), Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP) e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FeUSP), pesquisadora da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da USP.

Endereço para correspondência

Ana Paula Barbosa

Rua Pedro Vicente, 625

Canindé, 01109-010

São Paulo, SP, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.