



LUGAR, IDENTIDADE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DE ALUNOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Noraneide Rodrigues Do Nascimento

Norma Patrícia Lopes Soares

Reijane Maria De Freitas Soares

Resumo: Este artigo investiga como as noções de lugar e identidade se manifestam no cotidiano escolar de alunos dos anos finais do ensino fundamental, considerando suas percepções sobre o espaço escolar e os processos de avaliação da aprendizagem. A escola é compreendida como um espaço simbólico e relacional, onde se constroem vínculos afetivos e identitários que influenciam diretamente o engajamento estudantil. A partir da análise de uma entrevista com um aluno, são discutidas as implicações das práticas pedagógicas e avaliativas no sentido de pertencimento e na motivação dos estudantes. Os resultados apontam para a necessidade de práticas avaliativas mais humanizadas, contextualizadas e sensíveis às realidades dos alunos, de modo a promover ambientes escolares mais inclusivos e formadores de sujeitos críticos.

Palavras-chave: Lugar; Identidade; Avaliação da aprendizagem. Ensino fundamental; Educação humanizada.

Abstract : This article investigates how the notions of place and identity are manifested in the daily school life of students in the final years of elementary education, considering their perceptions of the school environment and the learning assessment processes. The school is understood as a symbolic and relational space, where affective and identity bonds are formed and directly influence student engagement. Based on the analysis of an interview with a



student, the paper discusses the implications of pedagogical and assessment practices for students' sense of belonging and motivation. The results highlight the need for more humanized, contextualized assessment practices that are sensitive to students' realities, aiming to foster more inclusive school environments and the formation of critical subjects.

Keywords: Place; Identity; Learning assessment; Elementary education; Humanized education.



INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição social e espaço educativo, ultrapassa a simples função de transmissão de conhecimentos técnicos ou acadêmicos. Ela representa um espaço complexo, carregado de sentidos e significados, onde diferentes sujeitos se encontram, interagem, e constroem suas identidades em processos dinâmicos e contínuos. (Tuan, 1983; Santos, 1996).

Na perspectiva de não ser compreendido apenas como um local físico, mas como produto das vivências, relações afetivas, sociais e culturais em que a geografia humanista e da educação crítica, o conceito de “lugar” é fundamental para entender a escola como ambiente de formação integral. O lugar, diferentemente do espaço, é dotado de subjetividades e experiências que conferem identidade a quem o habita. Dessa forma, a escola se configura como um cenário onde o sentido de pertencimento é construído, desconstruído e reconstruído, influenciando diretamente no processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

Essa dimensão simbólica do lugar ganha especial relevância nos anos finais do ensino fundamental, fase marcada por intensas transformações físicas, emocionais e sociais dos alunos. Nesse período, os estudantes enfrentam não apenas um aumento nas exigências acadêmicas, mas também uma maior complexidade nas relações interpessoais, o que reforça a necessidade de compreensão da escola como espaço de convivência e identidade. A forma como esses jovens experienciam o ambiente escolar afeta significativamente sua motivação, autoestima e sua relação com o conhecimento, assim como interfere diretamente em como eles percebem e vivenciam a avaliação da aprendizagem.

Historicamente, a avaliação escolar tem sido compreendida dentro de uma lógica predominantemente tecnicista e classificatória, cujo foco principal é a quantificação de resultados e a seleção dos alunos mais “aptos” ou “competentes”. Essa visão restrita e mecânica da avaliação, que prevaleceu por décadas, reduz o processo educativo a números e notas, ignorando a riqueza e a complexidade do aprendizado humano, além de aprofundar desigualdades existentes no sistema educacional (Luckesi, 2002). Tal modelo dificulta o reconhecimento das diversas formas e ritmos de aprendizagem, muitas vezes penalizando aqueles que não se enquadram nos parâmetros tradicionais.



Em contrapartida, movimentos contemporâneos em educação, representados por autores como Hoffmann (2001), propõem uma avaliação de caráter mais formativo, dialógico e centrado no sujeito. Essa abordagem valoriza o processo de aprendizagem como contínuo e singular, reconhecendo a diversidade dos estudantes e suas necessidades específicas. A avaliação, portanto, deve ser compreendida como um instrumento que orienta o desenvolvimento, apoia o crescimento individual e coletivo, e estimula a reflexão sobre o próprio processo de aprender.

Embora, algumas práticas avaliativas se distanciam da realidade vivida pelos alunos, elas perdem sua eficácia e sentido. Avaliar sem considerar o contexto, as experiências e o sentimento de pertencimento do estudante ao ambiente escolar é, na prática, desumanizar o ato educativo. Se o aluno não se sente parte daquele espaço, dificilmente atribuirá valor à avaliação, que passará a ser vista como um momento de pressão, ansiedade ou punição. Todavia, o ato de avaliar deve ser pautado por uma ética pedagógica, que reconheça no estudante a sua integralidade, englobando as dimensões, afetiva, cognitiva, social, política, cultural, ética, dentre outras.

Ao questionar, como as noções de lugar e identidade dos alunos anos finais do ensino fundamental se constituem na vivência e percepções na avaliação da aprendizagem? Para tanto, buscou-se em geral, investigar como as noções de lugar e identidade se constituem e se manifestam no cotidiano escolar dos alunos anos finais do ensino fundamental. As estratégias definidas são articuladas nos objetivos específicos, quais sejam: i) Caracterizar o cotidiano escolar com mediação nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e dinâmicas institucionais, na formação da identidade, singularidades e vivências dos alunos dos anos finais do ensino fundamental; ii) Identificar as percepções dos alunos sobre lugar, identidade e conceitos básicos no contexto de suas realidades; iii) Relacionar a aprendizagem dos alunos mediada na competência e habilidades construídas no processo de formação inicial docente.

Nessa perspectiva, analisamos a avaliação da aprendizagem escolar no contexto das transformações sociais, políticas e pedagógicas. Para Luckesi (2002), o modelo tradicional foi, durante cerca de quatro séculos, baseado nos exames escolares, cuja função principal era classificar os alunos em aprovados ou reprovados, criando assim o fenômeno da repetência. Esse



modelo surgiu com o nascimento da escola moderna nos séculos XVI e XVII, estruturado inicialmente por duas grandes correntes pedagógicas: a pedagogia católica, sistematizada pelos jesuítas mediante documento *Ratio Studiorum* (1599), e a pedagogia protestante, organizada por João Amós Comênio, na obra *Didática Magna* (1632).

O exame escolar, desde o seu surgimento, sempre teve como característica central a classificação, exclusão e seleção dos estudantes, reforçando práticas como ranking entre alunos, premiações para os melhores e exposição pública para os piores desempenhos (Luckesi, 2002). Somente no século XX, na década de 1930, começou a surgir uma nova perspectiva de avaliação. Nos Estados Unidos, o educador Ralph Tyler, inconformado com os altos índices de reprovação escolar, propôs um novo modelo de ensino e avaliação, chamado de “ensino por objetivos”, afim de garantir que todos os alunos aprendessem. (Luckesi, 2002).

A influência desse modelo chegou ao Brasil no final da década de 1960 e ganhou força nos anos 1970, quando, sob forte influência da tecnologia educacional norte americana, o país passou por reformas educacionais, como a Lei 5.692/71, que aboliu o termo “exames escolares” e introduziu a expressão “aferição do aproveitamento escolar”. Apenas com a LDB de 1996 (Lei 9.394/96) o termo “avaliação da aprendizagem” foi formalmente incorporado no sistema educacional brasileiro, passando a ser tratada de forma mais ampla, com enfoque qualitativo, contínuo e cumulativo.

Além dessas mudanças legais, Barbosa e Carvalho (2022), destacam que o processo avaliativo passou por quatro gerações históricas, descrito por Guba e Lincoln. I) Mensuração: Fase inicial, em que avaliação e medida eram tratadas como sinônimos. O foco era na aplicação de testes para classificar os alunos; II) Descritiva: busca-se agora descrever o desempenho dos alunos em relação aos objetivos educacionais estabelecidos; III) Julgamento: A preocupação passou a ser o julgamento crítico sobre os resultados da aprendizagem, incorporando aspectos qualitativos. IV) Negociação: A avaliação torna-se um processo interativo e construtivista, envolvendo o diálogo entre os diferentes atores do processo educativo.

Nesse sentido, destaca-se também alguns marcos históricos importantes: a) 1834: As províncias brasileiras passaram a ter responsabilidade pela criação e manutenção de escolas primárias, e a avaliação ocorria de forma



quantitativa, medindo o volume de informações absorvidas pelos alunos; b) 1932: Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, houve uma tentativa de transformar a escola pública em um espaço mais centrado no aluno e em sua formação integral, incentivando-os às práticas de autoavaliação.;

Já em c) 1961: A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) trouxe mais autonomia para escolas e estados, também em relação aos critérios avaliativos. Na d) década de 1960 e 70: Ganhou força o uso de testes objetivos e a taxonomia de Bloom, com foco em medir competências e habilidades, reforçando ainda o caráter quantitativo da avaliação; Em 1996: A nova LDB promoveu uma abordagem mais formativa da avaliação, recomendando práticas como recuperação paralela, aceleração de estudos e progressão continuada, para garantir o sucesso escolar dos alunos.

A avaliação da aprendizagem também deve ser compreendida para além de um simples instrumento de mensuração de desempenho, assumindo um papel formativo e contextualizado, que leva em conta as particularidades do espaço geográfico onde ocorre o processo educativo. Conforme Santos (2000), “o espaço geográfico é constituído por relações sociais e significados que influenciam diretamente a experiência dos sujeitos”. Assim, a escola, enquanto espaço geográfico, não se limita ao espaço físico, mas envolve aspectos simbólicos e culturais que afetam as práticas avaliativas.

Segundo Pimenta (2019), a avaliação no ensino fundamental e no Novo Ensino Médio deve ser compreendida como um “processo contínuo e formativo, que considere as múltiplas dimensões da aprendizagem e o contexto social e espacial dos estudantes”. O espaço escolar, deixa de ser visto apenas como um local físico e passa a ser entendido como um espaço de vivência e interação, no qual as relações sociais e culturais influenciam diretamente o processo avaliativo.

Todavia, a articulação entre avaliação e espaço geográfico possibilita uma abordagem que respeita as diversidades regionais, culturais e socioeconômicas, proporcionando uma aprendizagem mais contextualizada e eficaz (Souza; Lima, 2020). Essa prática contribui para que a avaliação não seja apenas um instrumento classificatório, mais um momento de construção de conhecimento significativo, valorizando o lugar e as experiências dos alunos no ambiente escolar.

A prática da avaliação no ensino fundamental e médio, demanda uma visão integrada entre o espaço escolar e o espaço geográfico, entendendo



que as condições do entorno e as vivências locais impactam diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Luckesi (2002, 2005), a avaliação não deve ser entendida apenas como um instrumento classificatório ou de seleção, mais sim como um ato formativo e mediador, que possibilite tanto ao professor quanto ao estudante a ressignificação constante da aprendizagem.

Não obstante, avaliação da aprendizagem, quando concebida de forma crítica e formativa, apresenta múltiplos aspectos positivos que contribuem para a melhoria dos processos educativos. Primeiramente, ela possibilita um diagnóstico real e aprofundado da aprendizagem, permitindo aos alunos identificar suas dificuldades específicas e potencialidades, o que viabiliza a implementação de intervenções pedagógicas mais eficazes e direcionadas.

Contudo, por se tratar de um processo contínuo e formativo, a avaliação rompe com a lógica tradicional da reprovação e da exclusão, favorecendo o acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos alunos, assim destaca Luckesi (2005). Essa abordagem promove, portanto, um ambiente de ensino mais inclusivo, no qual o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem e não como um fracasso definitivo. Essa integração reconhece as diferentes realidades sociais, culturais e econômicas em que os alunos estão inseridos no processo, na perspectiva de contribuir com práticas avaliativas mais justas e contextualizadas (Santos, 2000; Souza e Lima, 2020).

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, com o intuito de compreender as relações entre lugar, identidade e avaliação da aprendizagem dos alunos, anos finais do ensino fundamental. A opção pela abordagem qualitativa se justifica na necessidade de captar os significados atribuídos pelos próprios sujeitos à sua experiência escolar, seus vínculos com o espaço da escola e a forma como percebem os processos avaliativos aos quais são submetidos.

O estudo foi realizado em uma escola pública de ensino fundamental, localizada em Teresina-Piauí, com alunos do 9º ano. Os participantes foram selecionados de forma intencional, com base na diversidade de perfis, incluindo gênero, tempo de permanência na escola e participação em



atividades escolares. A pesquisa em curso respeitou os princípios éticos, com intuito de garantir o anonimato e a privacidade dos participantes, com autorização dos responsáveis da instituição.

Na coleta de dados, foram utilizados instrumentos tais como: i) entrevistas semiestruturadas- com alunos, professores e gestores escolares, voltadas à compreensão das vivências, percepções de pertencimento e sentidos atribuídos ao ambiente escolar; ii) Observações de campo em sala de aula, em espaços comuns da escola (pátio, corredores, biblioteca), com registro das informações no caderno diário campo; iii) Análise documental de registros escolares, planos de ensino e instrumentos avaliativos utilizados pelos professores.

A avaliação da aprendizagem, transversaliza à pesquisa em sua temática, ao ser analisada com a perspectiva de Luckesi (2011), defendendo a avaliação como ato dialógico e diagnóstico, vinculado ao projeto pedagógico e à promoção do desenvolvimento dos educandos. Diante disso, procuramos compreender como a avaliação é percebida pelos alunos e de que forma ela contribui (ou não) na sua constituição identitária e sentimento de pertencimento escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas realizadas com um aluno do 9º ano e seu professor de Geografia, em uma escola pública de Teresina (PI), revela tanto convergências quanto distanciamentos entre a concepção docente e a experiência discente em relação à avaliação da aprendizagem. A partir da abordagem qualitativa e interpretativa proposta por Bardin (2011), foram organizadas categorias analíticas que dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa: a avaliação da aprendizagem, o espaço escolar como lugar e a constituição da identidade estudantil.

Concepções de avaliação: entre o discurso formativo e a vivência classificatória: O professor entrevistado demonstrou uma concepção de avaliação amplamente formativa: “uma análise do processo de ensino que permite identificar o desempenho, qualidade e todo o processo formativo do ensino aprendizagem”. Tal posicionamento está em sintonia com autores como Hoffmann (2001) e Luckesi (2011), que defendem a avaliação como



instrumento de acompanhamento contínuo, diagnóstico e mediador da aprendizagem.

No entanto, essa concepção não parece estar plenamente refletida na prática, conforme apontado pelo aluno, que descreve a avaliação como um processo tradicional e centrado em provas escritas: “o professor entrega o papel para os alunos responderem, e às vezes ajuda com alguma pergunta”. Além disso, quando questionado sobre os conceitos fundantes da Geografia, o aluno revela não lembrar como foram trabalhados, o que revela fragilidade na articulação entre conteúdo e experiência significativa.

Essa desconexão, explicita a persistência de uma cultura escolar ainda baseada em avaliações pontuais e conteudistas, mesmo quando há intenção pedagógica de promover mudanças. Como afirma Hoffmann (2001), a avaliação só será formativa se for percebida como um processo contínuo e contextualizado, o que exige não apenas mudança de postura docente, mas também a participação ativa dos estudantes.

A escola como lugar de pertencimento e identidade: A forma como o aluno descreve sua vivência escolar indica uma relação marcada por certa neutralidade afetiva. Em vários momentos, suas respostas são curtas, vagas ou até ausentes, como nas perguntas sobre a aprendizagem dos conceitos geográficos ou sobre sugestões de mudança nas avaliações. Essa ausência de envolvimento pode ser interpretada como uma manifestação de distanciamento em relação ao espaço escolar, que deixa de ser percebido como lugar de pertencimento.

Avaliação e construção da identidade estudantil: Outro ponto de análise importante diz respeito ao papel da avaliação na construção da identidade dos estudantes. O professor aponta que “os alunos sabem que será avaliado o ensino-aprendizagem deles, mas não sabem que todo o processo é avaliado”, evidenciando uma lacuna entre a intenção e a percepção dos alunos. O estudante entrevistado, por sua vez, associa a avaliação exclusivamente a momentos de provas e revisões, sem indicar clareza sobre sua finalidade mais ampla ou seu caráter formativo. Dubet (2004) destaca que a experiência escolar é constituída por três dimensões: a relação com o saber, com a instituição e com a construção de si. Se a avaliação é vivida apenas como exigência e não como mediação, ela deixa de contribuir para a constituição da identidade estudantil e para o sentimento de pertencimento à escola.



Entre permanências e possibilidades: As falas do professor revelam esforço em diversificar as metodologias, com uso de textos, imagens, vídeos e debates, bem como uma tentativa de devolutiva mais crítica das avaliações. Ainda assim, tanto a ausência de participação mais ativa do aluno quanto o uso predominante de provas escritas indicam a persistência de práticas tradicionais. O aluno não demonstra consciência crítica sobre o processo avaliativo, nem protagonismo em sua própria aprendizagem, o que pode ser consequência de uma cultura escolar historicamente marcada por passividade e autoritarismo.

Essa contradição entre discurso e prática ilustra o que Hoffmann (2001) denomina como “zona de transição” na avaliação escolar: quando a concepção formativa ainda não se concretizou plenamente nas práticas pedagógicas. Para que a escola seja vivida como lugar significativo e a avaliação como prática emancipadora, é necessário romper com a lógica da homogeneização e reconhecer a singularidade dos sujeitos, seus contextos, trajetórias e formas de aprender.

A partir da análise qualitativa das entrevistas com aluno e professor, evidenciou-se uma discrepância entre a concepção teórica formativa da avaliação e sua efetivação prática no cotidiano escolar. Apesar da intenção docente de promover uma avaliação diagnóstica e mediadora, o processo ainda se apresenta centrado em provas tradicionais, o que limita o engajamento e a participação ativa dos estudantes. O espaço escolar, enquanto lugar de construção identitária, demanda práticas avaliativas que reconheçam as experiências e singularidades dos alunos, favorecendo o sentimento de pertencimento e a motivação para a aprendizagem. A falta desse reconhecimento pode comprometer não apenas o desempenho acadêmico, mas também a construção da identidade estudantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é muito mais do que um espaço físico com salas de aula, carteiras e quadros. Ela funciona como um ambiente rico em relações humanas, experiências vividas e sentidos construídos, que influenciam diretamente a vida e o desenvolvimento dos estudantes. Em especial nos anos finais do ensino fundamental, quando os jovens passam por inúmeras transformações



físicas, emocionais e sociais, a escola se torna um lugar fundamental para a construção de identidade, o desenvolvimento do senso de pertencimento e a afirmação pessoal (Tuan, 1983; Santos, 1996). Nessa fase, os alunos não enfrentam apenas desafios acadêmicos, mas também lutam para encontrar seu lugar no mundo e dentro da própria comunidade escolar, o que torna essencial que a escola acolha essa diversidade e complexidade.

Quando se fala em avaliação, muitas vezes ela é reduzida a números, classificações e comparações, sendo vista apenas como uma forma de medir o desempenho e selecionar os mais “aptos”. No entanto, essa visão limitada ignora o fato de que a aprendizagem é um processo complexo, singular e multifacetado, que não pode ser simplesmente traduzido em notas ou rankings (Luckesi, 2002). Avaliar deveria ser um processo contínuo e formativo, que apoie o desenvolvimento do estudante, valorize suas individualidades e leve em conta suas diferentes formas e ritmos de aprender (Hoffmann, 2001). Quando as práticas avaliativas se distanciam da realidade dos alunos e não reconhecem suas experiências, elas deixam de cumprir sua função pedagógica, podendo gerar desmotivação, ansiedade e até afastamento da escola.

O estudo baseado na percepção do sujeito da pesquisa, o aluno do ensino fundamental reforça a urgência de se repensar as práticas pedagógicas e avaliativas, mais sensíveis às necessidades e contextos dos estudantes. É fundamental que a escola promova espaços de escuta e diálogo, onde as vozes dos alunos sejam valorizadas e suas experiências consideradas na construção do conhecimento e na avaliação. A avaliação precisa deixar de ser encarada como um momento de pressão ou julgamento, para se transformar numa ferramenta que contribua para o aprendizado, o autoconhecimento e a construção de saberes e sentido com significação para a vida social.

Além do mais, a escola deve ser vista como um espaço de pertencimento, onde cada estudante se sinta reconhecido e valorizado em sua singularidade. Essa valorização da diversidade e das diferenças é um passo essencial para a construção de uma educação democrática e inclusiva, capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Para que isso aconteça, é necessário que educadores, gestores, famílias e toda a comunidade escolar assumam um compromisso coletivo, trabalhando juntos para criar um ambiente acolhedor, respeitoso e estimulante para todos. Em suma, a avaliação deve ser



compreendida como um instrumento a serviço do processo educativo, que valoriza a integralidade do aluno e fortalece sua motivação e autoestima

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos à equipe gestora da Escola Mundo Encantado (codinome) pelo acolhimento e apoio durante o desenvolvimento das ações propostas na pesquisa, as quais, com envolvimento de atividades no contexto da turma de 9º ano, do ensino fundamental dos anos finais, em especial com a disciplina Geografia, tomando por base os conteúdos fundantes da Geografia (Lugar, paisagem, Espaço geográfico, Território, Região e natureza) no nível de ensino recorrente. Desenvolvida também nas séries do Novo Ensino Médio, articulado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Proposta Curricular de Geografia assim como, Proposta Curricular do Estado. Expressamos ainda nossos agradecimentos à professora que participou da pesquisa em questão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para promover a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Petrópolis: Vozes, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.



PIMENTA, Selma Garrido. **Avaliação formativa no contexto do Novo Ensino Médio: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2019.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOUZA, Ana Maria; LIMA, Carlos Eduardo. **Avaliação contextualizada no ensino médio: intersecções entre espaço e aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. 1– 15, 2020.