



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ALEIDE MACEDO DA CRUZ SANTOS

**ATIVIDADES ESCOLARES:
INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS EM MEIO
A PANDEMIA DO COVID-19**

Salvador
2020

ALEIDE MACEDO DA CRUZ SANTOS

**ATIVIDADES ESCOLARES:
INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS EM MEIO
A PANDEMIA DO COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Rejane de Oliveira Alves.

Salvador
2020

ALEIDE MACEDO DA CRUZ SANTOS

**ATIVIDADES ESCOLARES:
INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS EM MEIO
A PANDEMIA DO COVID-19**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em ____/____/____

BANCA AVALIADORA

Profª Rejane de Oliveira Alves (orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

Profª Edna Telma Fonseca e Silva Vilar

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Erivelto Santiago Souza

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

*A Clara Alice, que me fez entender que educar é, de fato, um ato de amor.
Minha pequena, quando eu crescer quero ser como você!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço e engrandeço primeiramente a vida e aos que me guiam pela oportunidade de conhecer e aprender com cada um daqueles que acompanharam até aqui.

A minha família, representada neste trabalho pela minha irmã Clara Alice, nascida no ano anterior ao meu ingresso na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e motivo maior para que eu continue desejando *aprenderensinar* por toda vida.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, por me permitir conhecer educadoras como Nanci Franco, que desde o meu primeiro semestre vi como uma referência, que me ensinou o sentido da pesquisa na/para educação e que generosa e firmemente, ainda que sem conhecimento, me levou a ter forças para alcançar este momento.

A Rejane Alves, que se mostrou mais que professora e orientadora, se colocou com uma mãe, me acolhendo, desafiando e motivando. Aqui destaco minha imensa admiração e afeto por ela, que me resgatou para universidade, me fazendo acreditar que o céu não é o limite, que há muito além dele para alcançar.

Aos meus colegas da Faculdade de Educação (FACED), que sempre me motivaram a ser melhor e acreditaram no meu potencial, despertando em mim a autoestima que me foi negada durante a educação básica. Em destaque a Adílio Pereira (meu pai de coração); a Gabriela Scaldaferrri e Gabriella Pitta (irmãs que a UFBA me deu); e a Valéria Benedicto e Viviane Passos, que por muitas vezes não me deixaram esmorecer.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas de Avaliação para Aprendizagem, em especial à Cátia Souza e Rogério Júnior, que me acolheram como família, me incentivando e apoiando nos estudos sobre Avaliação, por partilhar observações e estudos, estando sempre abertos ao diálogo. Obrigada irmãos!

A todas educadoras com quem atuei como estagiária enquanto graduanda. Especialmente a Kátia Bispo, docente com quem tive a honra de trabalhar e aprender. Minha pró, não consigo colocar em palavras o quanto você foi importante na minha formação. Gratidão, por dividir a sala de aula comigo e me permitir ser chamada de “pró” ao seu lado!

A Carlos Henrique, meu companheiro, que com toda paciência sempre me apoiou e acreditou neste trabalho não como o fim de uma graduação, mas o início de um lindo percurso acadêmico que tanto sonho e desejo.

Agradeço aos/às meus/minhas pequenos/as a quem tive a honra de lecionar, dedicada a mais que ensinar, a aprender. Meus/minhas pequenos/as educadores/as, toda a gratidão da “pró Leide”. Anseio de todo o coração poder ver cada um de vocês voando para além da graduação. Meus/Minhas passarinhos/as, o mundo lhes pertence!

Dedico a vocês e também a todos/as aqueles/as que aqui não citei, mas que contribuíram de alguma forma para que este sonho fosse realizado, um coração alegre grato!

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE AVALIAÇÃO	13
2	DO EXAME ESCOLAR A AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM.....	17
2.1	AVALIAÇÃO: FUNÇÕES, MODALIDADES E CARACTERÍSTICAS	21
3	INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM.....	25
4	PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....	31
4.1	ANÁLISE DE QUESTÕES DOS BLOCOS DE ATIVIDADES	32
4.2	REFLEXÕES E INQUIETAÇÕES PÓS ANÁLISE	45
5	CONSIDERAÇÕES ACERCA DO QUE FOI CONSTRUÍDO	49
	REFERÊNCIAS	52
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	56

RESUMO

SANTOS, Aleide Macedo da Cruz. **Atividades escolares: instrumentos/procedimentos avaliativos em meio a pandemia do Covid-19.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

O presente trabalho tem por objetivo analisar atividades escolares (avaliativas) do Ensino Fundamental I, realizadas pela rede pública de ensino de Salvador durante a pandemia do Covid-19. Visando atender ao referido propósito, formulou-se problematizar a seguinte questão de pesquisa: Como as atividades escolares realizadas pela rede pública de ensino de Salvador se configuram como práticas avaliativas para a aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental I? Para fundamentação teórica e analítica deste trabalho foram utilizados autores especialistas na área de Avaliação da/para Aprendizagem. Para a realização dessa pesquisa, considerando o objetivo proposto, fez-se a opção pela pesquisa descritiva com a utilização de entrevista em formato de diálogo. Esse caminho metodológico foi pensado porque construiu-se um processo dialógico com a estudante Clara Alice, de 7 anos, educanda do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Educação de Salvador. Atendendo aos critérios éticos da pesquisa, tendo em vista a idade da estudante, pedimos a autorização de sua mãe e da própria criança. Ambas concordaram em participar da pesquisa e autorizaram utilizar o primeiro nome. A contribuição de Clara Alice possibilitou a escuta e partilha de observações e inquietações pela perspectiva do/a educando/a durante a realização das atividades analisadas. Ao acompanhar Clara Alice na realização de suas atividades pude notar que ela já se percebe como sujeito na construção de seus saberes e já assume uma postura questionadora sobre o seu processo educativo. Tal experiência foi para mim um imenso aprendizado, tanto como família que auxilia nas tarefas escolares quanto na atuação como pesquisadora. Os resultados da pesquisa apontam que as atividades escolares distribuídas pela rede pública de ensino de Salvador, durante a pandemia de Covid-19, se caracterizam como atividades avaliativas, porém encontram barreiras para se constituírem como instrumentos/procedimentos contributivos para a aprendizagem significativa dos/as educandos/as.

Palavras chaves: Avaliação para Aprendizagem; Instrumentos/Procedimentos avaliativos; Pandemia do Covid-19.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE AVALIAÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso surgiu durante o Curso de Pedagogia, especialmente em um Componente Curricular sobre Avaliação da Aprendizagem que pautou conceitos e práticas avaliativas. A partir dessa experiência formativa, se tornou cada vez mais latente o desejo de pesquisar sobre avaliação quando comecei a frequentar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Entretanto, foi durante a pandemia do Covid-19, a partir do contato que tive com os blocos de atividades que a Secretaria Municipal de Salvador disponibilizou para que as crianças do Ensino Fundamental I respondessem em casa com seus familiares.

Diante da suspensão das aulas e da incerteza das condições de retorno, a rede privada se debruçou sobre as plataformas de ensino a distância, mas e a rede pública? Como garantir a oferta do direito constitucional à educação?

Sabemos que, de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua, realizada no último trimestre de 2018, apenas 70% das residências baianas tinham acesso à internet, e que as justificativas que mais se destacavam era que os moradores consideravam o serviço de internet caro, a falta de interesse em acessar e a falta de conhecimento sobre como se conectar/utilizar a internet.

Observamos então que o acesso à educação a distância de modo virtual para famílias de baixa renda não se faz real e igualitário devido às condições sociais. Assim, considera-se que os blocos de atividades disponibilizados pela rede pública seriam, então, fortes ferramentas de suporte da educação escolar durante a pandemia do Covid-19.

Foi então que, ao mediar a resolução das atividades com Clara Alice, minha irmã de apenas 7 anos, me peguei analisando as questões ali dispostas. Como já sinalizei, o fato de ser integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação para Aprendizagem da FACED, da UFBA o meu olhar sobre as atividades já buscava considerações acerca do caráter avaliativo que estas carregavam.

Destaco que a inserção no Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação para Aprendizagem cumpriu papel extremamente importante em minha formação, tendo em vista que o curso de graduação em Pedagogia possui apenas um componente curricular obrigatório na área de Avaliação. Compreendendo a avaliação como parte fundamental na relação

ensinoaprendizagem, sendo um processo de acompanhamento e viabilização da construção de saberes é imprescindível ampliar os estudos nessa área de conhecimento.

De forma ampliada, estudar avaliação me possibilitou aprender sobre concepções do que é avaliação, das funções que esta possui e da importância que carrega como prática pedagógica. Este conhecimento me oportunizou olhar criticamente para os blocos de atividades utilizadas pela Secretaria de Educação de Salvador e levantar alguns questionamentos - qual a finalidade destas atividades? qual concepção (avaliação/exame) elas carregam? -, dentre eles o que aqui me dedico a refletir: **Como as atividades escolares realizadas pela rede pública de ensino de Salvador se configuram como práticas avaliativas para a aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental I?**

Com a finalidade de atender a problemática da pesquisa, elaborou-se como objetivo geral: Analisar atividades escolares (avaliativas) do Ensino Fundamental, realizadas pela rede pública de ensino de Salvador durante a pandemia do Covid-19. Buscando alcançar tal propósito elencou-se os seguintes objetivos específicos: contextualizar as concepções do examinar para o avaliar, diferenciando a avaliação da aprendizagem de avaliação para aprendizagem; identificar elementos que caracterizam as atividades escolares como instrumentos/procedimentos de coletas de dados e de promoção das aprendizagens; explorar as atividades escolares disponibilizadas durante a pandemia de COVID-19 enquanto instrumentos/procedimentos avaliativos.

Essa pesquisa de caráter qualitativo, primeiramente, fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica acerca do objeto de estudo. A luz dos conceitos de Marconi e Lakatos (2011), salienta-se que a revisão bibliográfica é fundamental para determinar o problema do projeto de pesquisa e compreender melhor o tema, identificando suas possibilidades e deficiências, contribuindo para a produção de conhecimento acerca da temática. Desta forma, entende-se que a pesquisa pretende aproximar o pesquisador de estudos produzidos por outros pesquisadores, e que possuem grande valor ao tratar o tema escolhido, a partir de livros, revistas, artigos, filmes, entre outros recursos, sendo que a escolha é realizada de acordo com a necessidade do pesquisador.

Também adotamos a pesquisa descritiva, que tem em vista oportunizar maior familiaridade com o problema, pretendendo alcançar o aperfeiçoamento de ideias e a descoberta de pressupostos (GIL, 1991, p. 45); além de entrevista em formato de diálogo, desenvolvida com Clara Alice, estudante do 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da

rede municipal de ensino de Salvador. Assim nos dedicamos à descrição do contexto na qual as atividades escolares foram construídas e desenvolvidas, disponibilizadas pela Secretaria Municipal da Educação de Salvador durante a pandemia do Covid-19, mais especificamente analisando as atividades destinadas ao 2º ano do Ensino Fundamental.

O presente trabalho visa contribuir com os estudos acerca das atividades escolares enquanto instrumentos/procedimentos avaliativos, que sirvam de modo a auxiliar o/a docente na compreensão do que a criança já aprendeu e/ou do que ela ainda necessita aprender, por meio da construção clara e objetiva dos enunciados, relação idade-ano escolar, da definição de critérios avaliativos e da relação entre os conteúdos curriculares e a vivência da criança, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Segundo Moreira (2012), a aprendizagem significativa é aquela cujo o conhecimento apresentado de forma simbólica interage de modo não literal, nem aleatório, com os saberes prévios essencialmente pertinentes já existentes na estrutura cognitiva do/a educando/a. Ou seja, já existem saberes anteriores que não deverão ser desprezados, mas ampliados que é o foco da aprendizagem significativa e vai na contramão da aprendizagem mecânica (aquela que envolve memorização e repetição).

O autor destaca ainda que aprendizagem mecânica é a que mais ocorre nos espaços escolares, servindo a realização de atividades pontuais e sendo descartada pelo/a educando/a em seguida (MOREIRA, 2012). Enquanto a aprendizagem significativa se assegura na construção de novos conhecimentos a partir de saberes iniciais e dão enfoque aos conhecimentos elaborados que possuem sentido e que podem ser utilizados em diferentes situações, discussões e experiências.

A fim de uma melhor elucidação da temática, o trabalho está organizado do seguinte modo: por meio desta introdução apresentamos a justificativa da escolha do tema, o objetivo a ser alcançado com esta pesquisa e a metodologia desenvolvida; no segmento seguinte, a primeira seção, contextualizamos como se deu a transição da perspectiva do examinar para o avaliar, ressaltando que o conceito aqui discutido é de avaliação *para aprendizagem*.

Compreendendo a avaliação *para aprendizagem* como o processo em que os/as professores/as investem nas aprendizagens dos/as alunos/as e vai fazendo a mediação para que se desenvolva cada vez mais. Trata-se de tomadas de decisões ligadas a viabilização daquilo que ainda se faz necessário aprender, não focando somente no que já foi aprendido.

Na segunda seção, dialogamos sobre o que são instrumentos/procedimentos avaliativos, como se estruturam e como integram o processo de avaliação *para aprendizagem*. Destacando que estes recursos servem a aprendizagem do/a educando/a e do/a educador/a, pois para além do acompanhamento e construção das aprendizagens, os mesmos oferecem ao/a docente informações sobre sua prática de ensino desenvolvida com a turma.

Na terceira seção, exploramos as atividades escolares disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, para turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, em meio a pandemia do Covid-19. Tal segmento deste texto, destaca as características avaliativas das questões apresentadas nas atividades, de modo a identificar como estas integram o processo avaliativo na relação *ensinoaprendizagem*, ainda em tempos de afastamento social.

Por fim, tendo como propósito da pesquisa nos fazer (re)pensar as atividades pedagógicas no processo de avaliação para aprendizagem, na última seção, dissertamos acerca do que foi aprendido durante a construção desta pesquisa. Destacamos percepções, expectativas, possibilidades e desafios a respeito do objeto de estudo/pesquisa.

2 DO EXAME ESCOLAR A AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

Para compreendermos como as atividades diárias escolares podem contribuir no processo avaliativo, é fundamental entendermos primeiramente como a avaliação da aprendizagem escolar se constituiu no sistema educacional brasileiro e refletirmos sobre as práticas avaliativas atuais nas nossas instituições.

Os exames escolares, tal qual conhecemos hoje, foram estruturados entre os séculos XVI e XVII, originando-se durante a elaboração do *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), documento produzido pelos jesuítas, publicado em 1599, e popularmente conhecido como *Ratio Studiorum*. Este documento, segundo Luckesi (2005), normatizava as práticas pedagógicas das escolas jesuítas; descrevendo, por exemplo, como os educandos deveriam ser examinados ao fim do ano letivo, sem o direito de solicitar material ao colega ou ao responsável por fiscalizar a prova e sem acréscimo de tempo ao fim do exame, por exemplo.

Ainda o século XVII, John Amós Comênio, publicou o livro *Didática Magna: ou da arte universal de ensinar tudo a todos, totalmente*. Nas palavras de Luckesi (2005, p. 23), Comênio argumentava que “[...] o medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos. O professor pode e deve usar esse excelente meio para manter os alunos atentos às atividades escolares. Então eles aprenderam com muita facilidade sem fadiga e com economia de tempo”. (COMENIUS, 1957 apud LUCKESI, 2011, p. 40)

Diante desse contexto, o acompanhamento da aprendizagem se constituiu em uma verificação impositiva, um julgamento autoritário sobre a aprendizagem do/a estudante. Portanto, se distanciando do conceito apropriado do que é avaliar que diz respeito a acompanhar continuamente a construção das aprendizagens.

Até as primeiras décadas do século XX, as práticas escolares ligadas a aferição da aprendizagem estavam voltadas à aplicação de testes, o que dava a esta atividade uma característica instrumental. Somente a partir de 1930, a concepção de avaliação da aprendizagem começa a ser divulgada e compreendida, quando Ralph Tyler utiliza a expressão para se referir a atenção que os educadores precisam ter com a aprendizagem dos seus discentes (LUCKESI, 2011, p. 28).

De acordo com Garcia (2008), Tyler foi responsável pela disseminação da avaliação como movimento comparativo entre os objetivos a serem alcançados e o desempenho

construído. Apresentando assim uma concepção da avaliação como acompanhamento de um processo de aprendizagem que busca confluência com metas previamente estabelecidas e vinculadas ao ensino.

Ainda sobre Tyler, Depresbiteris (1989) sinaliza que, naquela época, o mesmo já defendia a diversificação de procedimentos avaliativos, vendo-os como meio de coletar informações sobre o avanço dos alunos, considerando que a avaliação deveria abranger não apenas um único momento, mas sim ocasiões contínuas para o acompanhamento das mudanças na aprendizagem em construção.

No Brasil, entre as décadas de 1960 e 1970, o diálogo sobre avaliação da aprendizagem foi aparecendo de forma mais específica nas Leis Educacionais, embora que ainda reforçasse os exames escolares. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 (Lei n. 4.024/61), se refere a “apuração do rendimento escolar” descrita no art. 39, ainda utilizando o termo “exames escolares”. Nessa mesma linha de entendimento em 1971, com a Lei n. 5.692/71, a terminologia adotada era “aferição de aproveitamento escolar”.

Porém, somente 25 anos depois, com a LDB (Lei n. 9.394/96), a expressão “avaliação da aprendizagem” se integrou a um documento legal da educação nacional, sendo proposta no art. 24, inciso V, alínea “a” do seguinte modo: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

Entre os principais documentos que trouxeram diretrizes pedagógicas para organização do trabalho educativo, destacamos dois para discutir a concepção de avaliação: os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que não temos a pretensão de aprofundar, mas pelo menos de situar em termos de conceituação acerca da avaliação.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN, 1997) expressaram que a avaliação não se resume a um julgamento, mas compreende a “um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” (p. 15), possibilitando perceber o quanto o/a aluno/a aproxima-se dos objetivos propostos e assim oportunizar as intervenções pedagógicas necessárias. Não se trata de enaltecer os PCN, mas apenas de situar a definição de avaliação no documento.

Ao longo do PCN compreende-se que a avaliação ali descrita é vista como processo que possibilita ao/a educador/a rever sua prática docente e elaborar instrumentos avaliativos que

oportunizem a construção de conhecimentos ainda não alcançados; além de permitir que o/a educando/a identifique seus avanços, suas necessidades e viabilidades de aprendizagem.

Por outro lado, sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um dos documentos legais mais recente na educação básica nacional, homologado em dezembro de 2017, afirma que a aprendizagem se concretiza a partir de um conjunto de decisões que contempla a construção e aplicação de procedimentos avaliativos, numa perspectiva formativa, que considerem os contextos e as oportunidades de aprendizagem, considerando tais dispositivos como guias para o avanço da escola, do/a docente e dos/as alunos/as (BRASIL, 2017, p. 55).

Com este preâmbulo da avaliação escolar no Brasil, percebe-se a transição de ideias que nortearam (e ainda norteiam) as práticas avaliativas. Como apresentado, sua origem vem da verificação das aprendizagens dos/as educandos/as, que era realizada com base no autoritarismo do/a professor/a, nas relações de poder que inferiorizam e com a visão de que o erro era inaceitável, dando base ao julgamento. A prática da aferição em seu princípio era instrumento de opressão em sala de aula e, portanto, tem sua vinculação com o ato de examinar e não avaliar.

Luckesi (2011) discorre sobre a diferença de examinar e avaliar. O autor apresenta que a função do exame consiste em dar base a aprovação ou reprovação do/a aluno/a, de modo excludente e classificatório, sendo diferente do ato de avaliar que consiste em acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do/a educando/a (e também do/a educador/a).

Para distinguir essas duas condutas – examinar ou avaliar na escola -, basta lembrar sucintamente que o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela classificação e seletividade do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão. (LUCKESI, 2011, p. 29)

Tal concepção nos faz perceber que, enquanto o exame funciona para classificação e certificação daquilo que o sujeito já conhece, o ato de avaliar consiste no processo de acompanhamento daquilo que este ainda está aprendendo, sem desconsiderar o que já se aprendeu, fazendo as mediações possíveis para possibilitar a construção dos saberes que ainda precisa desenvolver.

Esse entendimento vai ao encontro do que Villas Boas (2007) defende, ao declarar que a avaliação existe para que se perceba o que o/a educando/a já construiu ou ainda está construindo quanto a seu processo de aprendizagem, diante dos objetivos que se deseja alcançar, visando não somente a atribuição da nota, mas a promoção das aprendizagens

deste/a aluno/a. Segundo a autora, “aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas, pois a avaliação sempre ajuda a aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2007, p. 15).

De modo mais enfático, a autora afirma que a “Avaliação é o processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e o de toda a escola, acompanhado da formulação de meios para seu avanço”. (VILLAS BOAS, 2017b, p. 24). Se é este processo contínuo, significa que não é uma atividade pontual que deve ser denominada avaliação, mas o conjunto de ações pedagógicas que objetiva o desenvolvimento das aprendizagens. Assim, quando se defende a ideia do “ainda não aprendeu” ao invés de afirmar que o sujeito “não aprendeu” (uma constatação equivocada), defende-se o direito de que toda pessoa tem capacidade de aprender seja dando-lhe mais tempo, seja modificando o instrumento avaliativos, seja alterando os critérios, seja fazendo mais orientações. A expressão “ainda” é a esperança que todo/a educador/a deveria ter de que somos seres convocados/provocados para uma aprendizagem contínua.

De fato existe uma contradição entre o ato de examinar e de avaliar, sabendo que avaliar pode ser compreendido como uma prática de avaliação que “se baseia na identificação do que já foi alcançado e do que ainda se deseja alcançar” (SANT’ANNA, 1995, p. 23). Ou seja, o ato de avaliar não se finda nos resultados pois se interessa em investir no desenvolvimento das aprendizagens “ainda” não construídas e fazer a medição necessária para que as condições de aprendizagens sejam asseguradas, na perspectiva do avaliar. E em contraposição ao ato de examinar.

Assim, Esteban (2001) revela que, diante da perspectiva do exame é possível ao/a docente identificar a presença/ausência de um conhecimento específico, porém tal perspectiva não possibilita reconhecer qual saber o/a educando/a possui e como ele/a compreende as informações apresentadas; ou seja, o exame permite que o/a professor/a considere os erros (que denominamos equívocos) e acertos do/a aluno/a nas atividades, mas não o processo de aprendizagem e a estratégia e/ou raciocínio desenvolvido pelo/a aprendente ao construir suas respostas.

Ainda na concepção da autora a avaliação é uma prática investigativa que não se limita a simples distinção do *saber* e *não-saber* do/a educando, mas se estende a compreensão do aspecto processual da construção dos conhecimentos expressados, dedicando-se a busca do *ainda não-saber* (ESTEBAN, 2001) como espaço de desenvolvimento contínuo das aprendizagens do/a aluno/a e de reflexão sobre a prática de ensino do/a docente.

Logo, compreende-se que a avaliação é um processo que consiste em acompanhar e promover as aprendizagens do/a educando/a e também do/a educador/a, como sujeito que possui o direito de aprender e dar continuidade a sua construção de saberes, considerando por fim que avaliar não é verificar a aprendizagem, mas oportunizá-la. Assim como ao avaliar, o docente deve refletir acerca da aprendizagem dos/as educandos/as, o mesmo deve repensar sobre sua prática de ensino e perceber que, ao ser avaliador/a, é avaliado/a também, ao longo do processo de *aprenderensinar* e não somente em um determinado momento do semestre.

Nestes termos, vale problematizar o seguinte: avalia-se *a aprendizagem* ou *para aprendizagem*? Como educadores/as devemos olhar apenas o que foi construído sentenciando quem aprendeu e quem não aprendeu, classificando-os ou desclassificando, ou podemos adotar uma postura mais investigativa de investimento nas aprendizagens?

2.1 AVALIAÇÃO: FUNÇÕES, MODALIDADES E CARACTERÍSTICAS

A importância de estudar as funções, modalidades e características da Avaliação se dão pela necessidade de situar as práticas avaliativas, conforme o objetivo de aprendizagem. Ao citar Bloom, Sant'Anna (1995) afirma que a avaliação classifica-se em função: diagnóstica, formativa e somativa. De acordo com a autora, a avaliação diagnóstica objetiva identificar a aprendizagem de conhecimentos mediados anteriormente e possíveis necessidades específicas de aprendizagem, sendo esta desenvolvida no início de cada ciclo de conteúdo/conhecimentos, por exemplo.

A avaliação diagnóstica poderá desempenhar algumas funções importantes: conhecer o contexto acerca do que os/as estudantes já sabem e o que precisam aprender; fazer o replanejamento das práticas avaliativas a fim de reorientar o processo de *aprenderensinar* a fim de que todos/as os sujeitos possam aprender continuamente.

De acordo com Villas Boas (2014) no espaço escolar a avaliação tem cumprido principalmente as funções formativas e somativa. Entretanto, a autora destaca que estas não constituem tipos avaliativos dicotômicos e nem se valem de métodos diferentes para coleta de dados, porém utilizam de modos distintos as informações coletadas.

A autora afirma que a função avaliação formativa compreende ao processo comprometido com a promoção da aprendizagem, possibilitando a tomada de decisões que implicam no ensino e na aprendizagem em um curto espaço de tempo; constituindo assim, uma *avaliação para aprendizagem*. Tendo como propósito indicar tanto ao/a educador/a

quanto ao/a educando/a sobre o percurso da aprendizagem construída durante o processo de *ensinaraprender e aprenderensinar*.

Coerente com esta concepção, Silva (2018) propõe que a avaliação formativa - identificada por ele como “reguladora” - proporciona a coleta de informações que possibilitam a realização de ajustes/adaptações na prática do/a docente em prol do estímulo dos/as educandos/as, incitando a compreensão destes/as acerca do desenvolvimento de suas aprendizagens.

A perspectiva sugerida por Freitas (2014) concilia-se com as definições dos/as autores/as citados/as, pois este relata que a avaliação é um processo que mune - que deve ser abraçado por - professor/a e estudante de informações referentes ao que foi ensinado e aprendido, indo além da instrução e verificação, oportunizando de forma contínua o alcance de todos/as os/as alunos/as a todos os conteúdos. Esta visão reforça o conceito da avaliação formativa como um trabalho pensado e praticado não só pelo/a docente; essa troca e construção coletiva nos remete ainda a percepção de que a avaliação, deste modo, não promove apenas a aprendizagem do/a estudante, mas também do/a professor/a.

Se a avaliação formativa busca investir na aprendizagem, a avaliação diagnóstica pode também ser incluída nos atos dessa avaliação formativa, pois busca conhecer o que o sujeito já aprendeu e o que ainda necessita aprender, permitindo a identificação de estratégias facilitadoras e de aspectos dificultadores na construção das aprendizagens. Dialogando com esta concepção, reforça-se que a avaliação não deve ser pensada de modo pontual/final, pois ela perpassa e alimenta todo o processo de *ensinoaprendizagem*; considerando o/a docente e o/a educando/a como sujeitos no processo de construção das aprendizagens.

Deste modo, como integrante do planejamento didático, a avaliação deve sempre estar vinculada aos objetivos estabelecidos na origem do plano pedagógico. Visto que, como ação voltada para o desenvolvimento da aprendizagem e de suporte para a tomada de decisões no que se refere ao ensino, a avaliação não deve ser descrita/pensada de modo vago - como “processual e contínuo”, pois ela abrange tais características por si só -, sendo assim importante especificar de que modo ela será realizada, informando quais instrumentos avaliativos serão utilizados, em quais momentos e, sempre que possível, atendendo a quais critérios (SANT’ANNA, 1995).

Integrando a avaliação formativa, contamos ainda com a diferenciação entre avaliação formal e informal. Sendo que estas não são opostas, mas complementares e que devem ser

desenvolvidas em prol da aprendizagem. Trata-se das modalidades da avaliação que ocorrem no plano formal e no plano informal.

A avaliação informal, se estabelece através da interação do/a educando/a com o/a professor/a, com os/as demais profissionais que integram o corpo escolar e com os/as colegas de escola. Este tipo de avaliação possibilita ao/a professor/a perceber de modo mais abrangente as necessidades e as potencialidades do/a aluno; ao observar a sala e esclarecer dúvidas, por exemplo, o/a professor/a está avaliando informalmente. Já a avaliação formal se dá por meio da utilização de instrumentos/procedimentos avaliativos previamente elaborados e validados que acabam apresentando um conceito, menção ou nota, como se essa prática de pontuar representasse a aprendizagem construída.

Luckesi em seu blog¹ ressalta que um instrumento de coleta de dados, ou seja, os instrumentos avaliativos, para a avaliação da aprendizagem deverá conter quatro características fundamentais, sendo elas:

(01) ser orientado pelos conteúdos trabalhados em sala, tendo como base um roteiro do que foi ensinado e que o/a estudante deveria ter aprendido. Abrangendo assim, saberes específicos que foram abordados, “nem mais nem menos”;

(02) o uso de linguagem compreensível ao/a educando/a que realizará a atividade, afinal para responder ao que é solicitado o/a educando/a deverá entender o que está proposto no enunciado. Destaca-se ainda que, caso o/a aprendente não entenda o que se pede, caberá ao/a professor/a explicar do modo mais inteligível possível;

(03) compatibilidade entre o que é ensinado e o que é solicitado em termos de metodologia e conteúdo. Assim, o/a educador deverá estar atento/a ao nível de complexidade daquilo que foi trabalhado e do que se pede, de modo que, ao utilizar exemplos simples e práticos durante a explicitação do conteúdo, o/a docente não deverá fazer uso de exemplos complexos e abstratos nas atividades avaliativas;

(04) e precisão sobre o que se pretende avaliar, o conhecimento solicitado. Ou seja, deverá estar explícito e de modo assertivo o conhecimento a ser analisado.

Deste modo, destacamos a relevância de um planejamento para a elaboração dos instrumentos/procedimentos, que servirão ao processo avaliativo coletando informações acerca da aprendizagem da/a educando/a e também refletirão nossa prática avaliativa (se

¹ <http://luckesi.blogspot.com>

precisa melhorar ou se atende aos objetivos propostos). Este recurso é fundamental para que o/a estudante expresse seus conhecimentos, pois, ainda segundo o autor, estes instrumentos/procedimentos devem funcionar como convites aos/as educandos/as para que demonstrem o que aprenderam e o que ainda necessitam aprender. Assim se faz importante salientar que, ao construir a atividade, o/a educador/a se coloque no lugar do sujeito a ser avaliado, questionando a complexidade das questões, a clareza e objetividade dos enunciados e a possibilidade de apresentação dos saberes já construídos e/ou em construção.

Outra função que se cumpre é da avaliação somativa que, segundo Harlen (2006, apud VILLAS BOAS, 2014), compreende o registro e a descrição do que foi aprendido pelo/a educando/a, mantendo o foco no resultado parcial ou final e não na construção da aprendizagem. Isto porque a ideia de somativa está associada à soma das informações que sugere-se que sejam as aprendizagens. Inclusive muito utilizada nas médias de bimestres, trimestres e semestres.

Compreende-se então que avaliar para aprendizagem é perceber o que o/a educando/a já dá conta, o que ele/a apresenta como indícios de aprendizagem, e viabilizar as condições para produção dos saberes que ele/a ainda precisa dar conta, que ainda necessita construir como conhecimento. O centro do processo avaliativo, dentro desta perspectiva, é a aprendizagem; não podendo ocorrer por meio da verificação, mas da orientação e mediação. Mas como acompanhar e promover a aprendizagem? Isso poderá ocorrer por meio das práticas avaliativas que se materializam por meio de instrumentos e procedimentos avaliativos, acerca dos quais trataremos a partir de agora.

3 INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

No dia a dia escolar, diante da relação *ensinoaprendizagem*, faz-se necessário registrar o conhecimento construído, com destaque a aprendizagem dos/as educandos/as. Esses registros, na avaliação, são realizados por meio dos instrumentos/procedimentos avaliativos. Mas o que são e como funcionam os instrumentos e procedimentos avaliativos?

Hermes e Soligo (2014) declaram que, independente da natureza, os instrumentos avaliativos são ferramentas que possuem como função proporcionar informações acerca do processo de aprendizagem dos/as educandos/as; provas, mapas mentais, produção textual e seminário são exemplos de instrumentos avaliativos. Porém, compreendendo a avaliação como desenvolvimento da aprendizagem também do/a educador/, iremos interpretar, no presente texto, estes recursos como ferramentas que fornecem não somente dados sobre o progresso do/a estudante, mas também como está representada a prática avaliativa do/a docente, e que assim impactam no ensino.

Ressaltando que estas ferramentas são instrumentos de coletas de dados, Luckesi (2005) afirma que estes incitam o/a aluno/a a explicitar seus saberes, pois para realizar as atividades se fará necessário organizar internamente sua aprendizagem para então externalizá-la. Assim, tais instrumentos têm como função auxiliar o/a professor/a na observação e análise do que o/a educando/a já aprendeu ou ainda precisa aprender.

Entende-se que tal conceito dialoga com o ato de avaliar, diferenciando-se da concepção de exame, que compreende aos instrumentos o caráter simplista, de percepção objetiva e parecer positivista, tendo como foco o resultado e rendimento, não a construção da aprendizagem. Esteban (2003) afirma que o emprego dos instrumentos, na perspectiva do exame, adquirem a função de objetificar e classificar o/a aluno/a, o que reflete no julgamento feito por parte da gestão e dos responsáveis sobre o/a professor/a.

É fundamental destacar que durante a escolha e construção dos instrumentos a serem utilizados, deve-se questionar se estes atendem a determinados critérios, como o da viabilidade, boa elaboração, utilidade e pertinência, considerando se tais instrumentos oportunizam os alunos a refletirem, formularem hipóteses e fazerem uso de seus conhecimentos para perceberem o quanto já avançaram e o que ainda não aprenderam (SILVA, 2010).

É comum as escolas realizarem, ao fim de cada unidade, a semana de provas, equivocadamente chamada também de semana de avaliação. Considerando que a avaliação é uma ação contínua na assistência e no estímulo da aprendizagem, como poderia um único momento e um único instrumento avaliar as aprendizagens construídas ao longo de toda uma unidade letiva?

Diante da compreensão de que um único momento é algo ínfimo para a percepção destes saberes, muitos docentes optam por realizar outras atividades, em sua maioria também com caráter pontual, que carregam consigo a função de evitar que os/as educandos/as tenham notas baixas e/ou sejam reprovados/as.

Compreendendo que o ato de avaliar se constitui inicialmente da acolhida do sujeito e do que ele traz consigo, destaca-se que cada educando/a tem sua história, sua leitura de mundo, sua maneira de aprender e de demonstrar essa aprendizagem. Cabe ao/à educador/a compreender a diversidade da turma na relação diária instigar o processo de aprendizagem. Logo, se faz importante a diversificação de instrumentos/procedimentos avaliativos, pois esta “enriquece o processo e melhora a avaliação possibilitando tanto ao professor, quanto ao aluno, diferentes formas de expressarem seus conhecimentos, métodos e dificuldades” (HERMES; SOLIGO, 2014, p.10).

A variedade dos instrumentos/procedimentos não se baseia na escolha aleatória. O/A professor/a deverá ter como foco aquilo que deseja avaliar, assim terá melhores condições de escolher e construir a atividade adequada. A seleção e a construção do instrumento avaliativo devem estar inseridas no planejamento docente, levando em conta as diversas possibilidades que os diferentes sujeitos demonstram o que já aprenderam ou o que ainda necessitam aprender.

Assim, para elaboração dos instrumentos/procedimentos avaliativos, deverá se considerar fatores como: os conteúdos principais a serem avaliados, devidamente relacionados aos objetivos propostos no planejamento e desenvolvidos em sala; conformidade entre o nível de complexidade do que foi trabalhado e do que está sendo solicitado na atividade; a apresentação de contexto que dará sentido, significado, ao que se pede; a clareza e objetividade, evitando pegadinhas e/ou ambiguidade nos enunciados; e o potencial para incitar o estabelecimento de relações, levando o/a aluno/a a refletir e construir suas respostas, evitando que este se limite a repetição de informações (VASCONCELLOS, 2010).

Compreendemos que a alteridade é um dos princípios da avaliação e por isso, ao elaborar uma atividade avaliativa, o/a professor deve se questionar como se sentiria ao ser avaliado por meio daquele instrumento. Lembrando que este apresentará não somente a aprendizagem do/a aluno/a, mas também irá implicar na reflexão sobre a sua prática docente e na tomada de decisão sobre o desenvolvimento da relação *ensinoaprendizagem*.

Elaborar as atividades de acordo com o planejamento não significa limitar-se aos conteúdos. Tendo em vista que, assim como os objetivos, os conteúdos e a metodologia do ensinoaprendizagem, a avaliação é um elemento constituinte do planejamento, devendo estar presente em todos os momentos da aula, sendo disposta como condutora de toda a prática, a que “inicia, acompanha e finaliza o trabalho pedagógico” (FERNANDES SILVA, 2017, p. 33). Assim, o processo avaliativo oportuniza a reflexão crítica, a tomada de decisões e a reorganização das atividades pedagógicas, voltando-se sempre a aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos.

Durante o planejamento, é importante considerar o perfil da turma, a relação afetiva construída em sala, a cultura da comunidade que os/as alunos/as integram, por exemplo. Esse olhar do/a professor é perpassado pela avaliação informal, que permite ao/a educador/a melhor conhecer os/as alunos/as e suas necessidades de aprendizagem, além de suas potencialidades, e assim construir instrumentos/procedimentos que permitam identificar o que o/a aluno/a já aprendeu e o que ainda precisa aprender, dando ênfase ao caminho das construções do sujeito.

Pois, como foi explicitado na seção anterior, a avaliação formal, que se dá por meio da utilização destes instrumentos, dialoga com a avaliação informal durante todo o processo avaliativo. Deste modo, observar, discutir e negociar com a turma as práticas avaliativas a serem desenvolvidas é pensar na igualdade e equidade dentro da avaliação, oportunizando a todos diferentes formas de demonstrar o que já aprenderam e o que ainda necessitam aprender. Entretanto, ampliar este leque de possibilidades, não significa divergir ou diversificar os critérios estabelecidos, tendo em vista que, ainda que o procedimento avaliativo varie, os dados a serem coletados devem atender aos objetivos previamente definidos no plano de ensino. Assim é possível construirmos instrumentos/procedimentos avaliativos, recursos para coleta de dados, a serviço da aprendizagem, ou seja, pensados para aprendizagem.

É comum nas escolas que o planejamento de ensino tenha como ponto de partida a evolução dos conteúdos apresentados, considerando que a turma acompanhará os saberes construídos em sala. A cada conteúdo o/a docente realiza uma atividade, a ser respondida em sala ou em casa, na qual ordinariamente o/a professor/a dá o “visto” e segue adiante com a próxima temática ou unidade de trabalho, inaugurando o novo conteúdo da aprendizagem.

Um exemplo disto é um breve relato apresentado por Villas Boas, no livro “Avaliação na escola”, sobre a diária verificação realizada por professoras que, ao solicitar que a turma apresentasse o “para casa” quando “o objetivo não era identificar o que cada criança já havia aprendido, mas controlar o ato de fazer o dever de casa” (2007, p.13). Essa prática segue muitas vezes aliada a atribuição de notas ou a visão da atividade como premiação ou punição, de modo que o medo e a submissão se associam à condição de aprovação/reprovação, ao invés de assumir um papel formativo para as aprendizagens.

Assim, os recursos que, em tese, foram construídos para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem se transformam em ferramentas de controle e poder, voltadas a alimentação do sistema de notas e de exclusão. Salienta-se que, por não se dedicarem à aprendizagem do sujeito, é comum a estas práticas e existência de um abismo entre o/a aluno/a e processo avaliativo, porque o/a estudante é sempre visto como objeto e não como sujeito.

A partir de um outro olhar, visando acompanhar e promover a aprendizagem, o/a docente pode então tratar as atividades diárias como instrumentos/procedimentos avaliativos, passando a compreender a aprendizagem, como dito por Depresbiteris (1989), como um processo contínuo e evolutivo, não se bastando a um único momento, considerando que o que foi realmente aprendido não será perdido, mas servirá de base para uma nova aprendizagem.

Dialogando assim com o que Santos propõe ao afirmar que

a lição constitui uma unidade de aprendizagem e faz parte de uma unidade maior, que se decompõe em lições diárias, projetos, atividades extraclasse, etc. Alguns autores não distinguem lição de aula. Outros consideram a aula como constituída de uma ou mais lições. Na nossa opinião, esses dois conceitos significam a mesma coisa (SANTOS, 1960, p. 86 apud VILLAS BOAS, 2013, p. 22)

Ressalta-se que tal olhar, sobre a aprendizagem e a avaliação, não enfoca a atribuição de notas. A prática diária de avaliar conta com o feedback constante, com a troca de percepções entre a turma e o/a educador/a; pois a avaliação não se dá somente sobre a aprendizagem, mas também sobre o ensino, já que ao ensinar se aprende e ao aprender se ensina (FREIRE, 1996).

Sabe-se que a realização de atividade diárias, seja em classe ou para casa, é uma prática comum nas escolas brasileiras e que esta tende a estar vinculada às relações e olhares construídos em sala. Compreende-se também que tais atividades atendem, na maioria das vezes, ao caráter disciplinador e regulador do ato de apenas respondê-las, quando não ao objetivo de treinar o/a educando/a para a dita “semana de provas”.

Contemplando então uma concepção de aprendizagem mecânica, desenvolvida através da imposição de conhecimentos de modo literal, gerando a memorização dos conteúdos, voltando-se para o acerto de respostas nas provas (MASINI; MOREIRA, 2017) e causando conseqüentemente o “desencanto da rotina escolar”. É nesse sentido que Silva (2010) nos chama atenção para a limitação que a escola possui ao realizar atividades voltadas a cópia, repetição e memorização, o que torna a escola menos atrativa, pois não possibilita o/a educando/a as descobertas e inovações, já que as respostas solicitadas já vêm prontas, cabendo ao/a aluno/a apenas reproduzir o que lhe é exposto, o que está no livro didático.

Será este o objetivo que se deseja alcançar com as atividades escolares? Será a repetição, a memorização e a disciplinarização que devem ser as prioridades em um espaço que precisa ser de constante *ensinoaprendizagem*?

Tal prática deixa para trás o investimento em práticas focadas na aprendizagem significativa, compreendida como a apropriação de novos saberes com significado, a partir da interação cognitiva com conhecimentos prévios. Essa interação se dá por meio da intencionalidade do/a educando/a em aprender e da potencialidade significativa do que se espera que seja aprendido (MASINI; MOREIRA, 2017). Porém, essa intencionalidade do/a aprendiz conta com o propósito do ensino desenvolvido pelo/a docente.

Assim, pensar o ensino e a avaliação - e os seus instrumentos/procedimentos - para a aprendizagem é considerar que quando o/a aluno/a aprende significativamente, este/a se sente empoderado e motivado, despertando o interesse em relação ao que se faz necessário aprender. Ressalta-se que não há um instrumento específico para conseguir indícios de uma aprendizagem significativa, entretanto a dialogicidade na relação *ensinoaprendizagem*, a avaliação formativa, a ressignificação do erro e a possibilidade de refazer as atividades podem colaborar com identificação dessa aprendizagem (MASINI; MOREIRA, 2017).

Logo, entende-se que as atividades diárias escolares podem ser utilizadas como ferramentas a serviço da relação *ensinoaprendizagem*, como instrumento avaliativo que favorece o (re)pensar docente por meio do acompanhamento e oportunização da

aprendizagem, não só do/a educando/a, mas também do/a educador/a. Destaca-se então que tais atividades servem, assim, a perspectiva da avaliação para aprendizagem, a avaliação formativa, compreendida como “a que promove o desenvolvimento não só do aluno, mas, também, do professor e da escola” (VILLAS BOAS, 2007, p. 18).

Mas, o que acontece quando esse acompanhamento diário é vetado? Como as mudanças na realidade social, como o efeito da pandemia de COVID-19 afeta o processo de *ensinoapredizagem* e a relação deste com a avaliação? Qual o papel das atividades avaliativas neste contexto?

4 PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Buscando compreender como a pandemia de COVID-19 afetou o processo de *ensinoaprendizagem*, e a relação deste com a avaliação, nas escolas da rede municipal de Salvador, discorreremos primeiramente, e com brevidade, sobre o contexto pandêmico em que a pesquisa se desenvolveu.

Em fevereiro de 2020, confirmou-se o primeiro caso de Covid-19 no Brasil. A doença popularmente conhecida como “coronavírus” alterou a vida do povo brasileiro. Tendo como método preventivo mais eficaz o afastamento social. Assim, devido ao alto risco de contágio, as instituições de ensino foram levadas a suspensão de suas atividades.

Através dos Decretos Estadual 19.529 (Art. 5º) e Municipal 32.256 (Art. 6º), do Governo da Bahia e da Prefeitura Municipal de Salvador havia sido estabelecido a suspensão das atividades letivas por 30 e 15 dias, respectivamente. As alterações seriam vigentes tanto para instituições públicas quanto privadas, destacando que o não cumprimento das normas poderiam levar à cassação da licença de funcionamento. Porém, devido a extensão do período de pandemia, os poderes municipal e estadual decidiram prolongar o prazo de suspensão das atividades, destacando que serão compensadas nos dias reservados para os recessos futuros.

Visando manter o processo de *ensinoaprendizagem*, ainda que de modo remoto, a Secretaria Municipal de Educação (Smed), através da Diretoria Pedagógica (Dipe) disponibilizou atividades que serviriam para complementar os blocos organizados pelas unidades escolares. Assim, nos dedicaremos nesta seção a analisar as atividades entregues pela rede pública de ensino durante a suspensão das atividades escolares. Buscando compreender como estes blocos se configuram enquanto instrumentos/procedimentos avaliativos.

O estudo foi desenvolvido com a participação direta, envolvendo observações e inquietações de Clara Alice (de 7 anos), que participou do presente trabalho de pesquisa com autorização de sua mãe e seu próprio consentimento. A mesma é moradora de um bairro periférico da cidade de Salvador, sendo aluna do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal que fica localizada na comunidade em que reside. Vale destacar que ela já se encontra em nível alfabético e possui necessidades de aprendizagem no que se refere aos conhecimentos de ortografia; realiza a leitura das atividades de modo autônomo, solicitando apenas a explicação e/ou a exemplificação diante de termos por ela desconhecidos.

Durante a realização das atividades, ela explicitava ideias, dúvidas e considerações que foram transcritas para o presente texto, influenciando na escolha dos aspectos selecionados para análise neste trabalho de pesquisa. Reitera-se que a participação ativa de Clara Alice foi fundamental para a percepção do olhar do/a discente, enquanto sujeito nos processos de avaliação e aprendizagem, sobre o material analisado. Na continuidade deste texto a identificamos apenas como “Alice”, atendendo a seu pedido.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, seguimos os seguintes passos metodológicos:

- levantamento e leitura de produções de diferentes teóricos da área de Avaliação, para fundamentação e discussão da temática escolhida;
- registro fotográfico dos blocos de atividades entregues pela escola municipal em que Alice está matriculada, durante o período de 27 de abril a 25 de setembro de 2020, para representação imagética contextual das questões a serem analisadas;
- registro escrito das falas de Alice, para explicitar suas inquietações, questionamento, dúvidas e observações;
- seleção de, ao menos, uma questão de cada disciplina escolar do 2º ano do Ensino Fundamental (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências Naturais e Inglês), a fim de atender de modo amplo as diferentes áreas de conhecimento trabalhadas nesta etapa da Educação Básica;
- organização das atividades selecionadas de modo linearmente temporal, visando abranger diferentes períodos das entregas dos blocos de atividades ao longo da pandemia de Covid-19;
- análise das atividades selecionadas, discutindo criticamente a partir de autores da área de Avaliação com enfoque na avaliação para aprendizagem;

A partir dessas etapas definidas e em consonância com o objeto desta pesquisa, passamos à análise específica de cada atividade avaliativa, conforme descrevemos abaixo.

4.1 ANÁLISE DE QUESTÕES DOS BLOCOS DE ATIVIDADES

Como recorte para análise, selecionou-se atividades do 2º ano do Ensino Fundamental. Esse ano escolar passou a ser considerado como final do ciclo de alfabetização, a partir de 2019 e, passou a ser examinado em âmbito nacional, por meio de testes de Língua Portuguesa e Matemática que integram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). E segundo as diretrizes nacionais, os conteúdos propostos são advindos da Base Nacional Comum Curricular (2017). Deste modo, considerou-se relevante estudar como as atividades desta etapa foram estruturadas para propor, ainda que de modo remoto, a construção da aprendizagem deste que compõe o primeiro segmento da Educação Básica avaliado nas esferas micro (sala de aula escola), meso (coordenações e regionais de ensino) e macro (governos federal, estadual e municipal).

Vale dizer que foram utilizadas para análise apenas os blocos de atividades entregues entre os dias 27 de abril e 25 de setembro de 2020. Depois desse período, outras atividades continuaram sendo distribuídas pela rede pública de ensino, mas não fizeram parte de nossa análise devido ao tempo de produção do Trabalho de Conclusão de Curso.

A construção dos primeiros blocos de atividades foi realizada pela Smed, sendo padronizada para toda rede municipal de Educação, assim todas as escolas municipais de Salvador recebiam os mesmos blocos de atividades, ou seja, no período de 27 de abril a 31 de julho de 2020, todos/as os/as alunos/as do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais receberam as mesmas atividades. De modo que, todas as segundas-feiras a escola disponibilizava os blocos de atividades impressas para que um responsável pela criança fosse buscá-lo e, assim, a criança pudesse realizar as atividades determinadas para aquele período, naquela semana.

A partir do dia 03 de agosto de 2020, as unidades de ensino passaram a elaborar suas próprias atividades, assim os/as professores/as responsáveis por cada ano escolar produziram os blocos de atividades voltados para as suas turmas; por exemplo, no caso das atividades analisadas neste trabalho, as professoras das turmas do 2º ano se juntaram e produziram blocos que foram entregues apenas aos responsáveis pelos alunos/as do 2º ano (turmas A e B) daquela escola.

Para análise das atividades, elencamos os seguintes aspectos a serem destacados e discutidos neste trabalho:

- a estrutura do bloco de atividades, desde os elementos como cabeçalho, orientações para resolução e organização das questões que integram o primeiro contato do/a aluno/a com este instrumento;
- a contextualização da atividade, realizando uma conexão com a realidade destes sujeitos, com o universo infantil e com os textos/questões previamente apresentados/as;
- a linguagem apresentada, ressaltando se há clareza e objetividade dos enunciados, compreendendo que estes pontos influenciam na interpretação/compreensão do/a aluno/a acerca do que se espera na questão apresentada;
- os critérios, considerando a inteligibilidade e a relação (ou aproximação) destes com o que se propõe nos documentos legais;
- a interrelação das áreas, ou a ausência desta, entre as disciplinas escolares (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências Naturais e Inglês);
- a concepção pedagógica destas atividades, ou seja, se estas se aproximam da perspectiva do exame ou da avaliação.

Iniciemos a análise pela estrutura dos blocos de atividades, destacando que em seu primeiro contato com os blocos, Alice demonstrou estranhamento e afirmou que aquele material parecia ser uma prova; ao ser questionada sobre o que seria a prova, a mesma descreveu como “um dever grande, um monte de dever que a gente não pode deixar de responder nenhum, senão perde de ano”. Percebe-se que Alice já apresenta uma ideia de atividade avaliativa alinhada à concepção de exame que desempenha um papel de fiscalizar e de punir quando não se cumpre as regras estabelecidas.

Nesse sentido percebemos que a organização das atividades em bloco gerou impacto no olhar e na relação da criança sobre este recurso, vendo-o como obrigatório e influente sobre o seu progresso escolar, o que nos fez questionar até que ponto a estrutura das atividades, enquanto instrumentos/procedimentos de *ensinoaprendizagem*, afeta o/a educando/a.

No momento inicial, o primeiro bloco de atividades - datado para semana de 27 de abril a 01 de maio -, distribuído pela rede municipal de ensino, apresentava em sua “capa” um pequeno texto informando a frequência de entrega (um bloco por semana) e as orientações

para a resolução das atividades, tais como: a separação de um espaço adequado, organização de materiais, possibilidade de consulta a dicionário, o auxílio de um familiar, atenção e revisão das respostas. Em seguida, encontrava-se um pequeno cabeçalho para que a criança completasse, este continha o espaço para identificação da escola e outro para identificação do/a educando/a.

Os blocos seguintes apresentavam um padrão em sua estrutura, contendo em sua primeira página um único cabeçalho para identificação da instituição e do/a estudante e uma apresentação do tema no lugar das orientações. Cada página era diferenciada quanto a ordem das atividades (1, 2, 3...) e data; sem a necessidade de distinção das áreas de conhecimento, docente responsável, instituição e estudante (novamente).

Outro ponto a ser observado é o uso de letra bastão em todo o bloco, pois, por ser uma atividade destinada a crianças do 2º ano, faz-se necessário considerar o processo alfabético da criança, que pode ainda estar construindo sua capacidade de reconhecimento das letras em outras fontes e formas. Apresentamos estas observações devido a mudança ocorrida na estrutura dos blocos que, em um segundo momento, chamou a atenção de Alice.

A partir do dia 03 de agosto de 2020, os blocos passaram a conter em sua “capa” os nomes das professoras; destaca-se que, apesar da apresentação dos nomes, ao ser solicitado na primeira atividade que a criança informasse o nome da docente. Alice afirmou não saber qual era o nome da sua professora, recorrendo ao seu caderno para confirmar a identificação. As páginas que se seguiram informavam a área de conhecimento a ser avaliada e requeriam a complementação de um novo cabeçalho.

Este último formato levou Alice a expressar sua inquietação ao questionar: “Aff. Tem que escrever a mesma coisa toda hora? Eu não vou escrever!”, disse certa vez; “Se já tem o nome dela (a professora) aqui, pra quê escrever de novo? Ah não... Toda hora tenho que escrever o nome da escola?”, comentou em outro momento. Percebe-se na própria Alice o incômodo da repetição de algo que para ela não tem sentido, não gera aprendizagem, além de ficar ocupando um espaço de seu tempo.

Ao dialogar com Alice sobre sua inquietude referente ao repetitivo preenchimento dos cabeçalhos, notou-se que ela se sentia cansada e não compreendia a necessidade de reiterar o que já havia escrito, o que por diversas vezes a fazia deixar esta ação para o fim da atividade, como algo posterior, distante e não integrante desta.

Durante o período em que acompanhei Alice, fui observando e questionando sobre as atividades que mais gostou de realizar ou que mais se envolveu e isso foi definidor de quais utilizaria na análise que constam nesse Trabalho de Conclusão de Curso.

Como Alice dava prioridade às atividades de matemática, escolhendo-as como as primeiras a serem respondidas, resolvemos também iniciar a análise por esta área do conhecimento. Para ela, a Matemática é a sua “disciplina favorita”, sendo o “dever” desta área o que ela mais gosta de responder. O que a levava a buscar uma forma própria, e porque não dizer significativa, para demonstrar seus conhecimentos em busca da resolução das atividades desta área.

Iniciamos com uma atividade de Matemática, pertencente ao bloco referente ao período de 27 a 30 abril de 2020, que apresenta o seguinte enunciado: “Agora observe a tabela abaixo e responda as questões a seguir:”.

Figura 01: Atividade de Matemática

TABELA 01 - BRINCADEIRAS CANTADAS PREDILETAS DA TURMA DO 2º ANO	
NOME	BRINCADEIRA CANTADA
AMANDA	A CANOA VIROU
BIANCA	REI, CAPITÃO 1
CARLOS	A CANOA VIROU 4
DANIEL	ESCRAVOS DE JÓ
HELOÍSA	ESCRAVOS DE JÓ
FÁBIO	ESCRAVOS DE JÓ 2
GABRIEL	A CANOA VIROU
LUCAS	SALADA, SALADINHA
SAMUEL	A CANOA VIROU
YAN	SALADA, SALADINHA 2

Fonte: Atividade elaborada pela Smed, 2020.

As questões a serem respondidas a partir do uso do recurso tabela foram: “A) Qual brincadeira que apareceu mais vezes para as crianças?”, “B) Quantas preferem a brincadeira ‘Escravos de Jó?’”, e “C) Qual a brincadeira cantada que apareceu apenas uma vez?”.

Observa-se que, apesar da ausência de números (nem por extenso nem algarismos) no enunciado, a linguagem direta e objetiva facilita a compreensão do que se pede e a identificação dos critérios avaliativos como a coleta, interpretação e organização de informações em tabelas simples, a partir do pensamento matemático comparativo (mais que, menos que) e quantitativo. Tomando como base o Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2018?), disponibilizado pela Secretaria Municipal de

Educação de Salvador, compreende-se que tal atividade dialoga com o conteúdo de Tratamento da Informação, contemplando o objetivo ‘interpretar informações apresentadas em tabelas simples e de dupla entrada’ (p. 64).

Nota-se também que Alice fez uso do registro numérico como estratégia para resolução da atividade. Ao explicitar tal estratégia, Alice registra na atividade pistas sobre o seu processo de aprendizagem matemática, mobiliza os saberes anteriores e amplia-os, o que nos remete a percepção que

quanto mais nossos alunos forem levados a explicitar suas necessidades, suas dificuldades, suas características e formas de aprender e estudar, tanto mais nos apontarão e a si próprios pistas de ação para superar problemas ou avançar e investir naquilo que conseguem e fazer pelo qual se interessam. (LUIS, 2018, p. 48)

No que se refere a contextualização da atividade, envolvendo brincadeiras, mais especificamente trazendo a letra de músicas em forma de cirandas que, culturalmente fazem parte do universo infantil, propõe sentido a aprendizagem da criança. Segundo Masini e Moreira (2017), atividades correspondentes ao mundo, idade e cultura do/a aluno/a possuem potencial facilitador a aprendizagem significativa; além de estar relacionada a cantiga Escravos de Jó, apresentada no início do bloco (que não utilizamos para análise) e também se relaciona com as atividades anteriores. Essa construção permite ainda a conexão de saberes entre Matemática e Língua Portuguesa, tendo em vista que a cantiga (comum na brincadeira cantada) é um gênero textual.

Questões como estas rompem com a ideia de conhecimentos fragmentados e distantes e possibilitam o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para o sujeito. Salienta-se que, apesar dos aspectos discutidos, a atividade não promove a aprendizagem, mas a verifica, induzindo a uma única resposta já esperada.

Seguindo com a análise, discutiremos agora uma atividade de Língua Portuguesa datada para 09 de junho, e consiste em duas questões (itens 3 e 4 do bloco de atividades). O item 3 possui o seguinte enunciado: “Dos personagens do folclore brasileiro qual você mais gosta e por quê?”; tal questão apresenta características de sondagem e abertura de diálogo para o item subsequente, elaborado da seguinte forma: “Agora escreva abaixo, com suas palavras, a lenda do personagem que você escolheu. Não esqueça do título!”.

A atividade se mostra voltada o conteúdo produção de texto, acordando com o que está previsto no Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2018?), tendo como objetivo escrever um conto de uma história conhecida - neste caso, tendo a lenda popular como gênero proposto para o trabalho da língua escrita. Assim,

compreende-se que o critério avaliativo, presente no enunciado do item 4, é escrever uma narrativa/lenda do folclore brasileiro.

Para além do objetivo da produção de texto, esta atividade oportuniza ao/a educador/a compreender o processo de alfabetização do/a educando/a. Nota-se, por exemplo, que Alice registra sua escrita em letra cursiva, mesmo com o enunciado sendo apresentado em letra bastão, e já se encontra alfabética, com necessidade de aprendizagem na ortografia. Desta forma, mais uma vez, destacamos que as atividades diárias possibilitam ao/a professor/a acompanhar e construir estratégias para promoção da aprendizagem do/a aluno/a.

Observe os enunciados na imagem abaixo.

Figura 02: Atividade de Língua Portuguesa

ATIVIDADE 2 - 09 DE JUNHO DE 2020

3. DOS PERSONAGENS DO FOLCLORE BRASILEIRO QUAL O QUE VOCÊ MAIS GOSTA E POR QUÊ?

Iata. Por que ela protege a matança

4. AGORA ESCREVA ABAIXO COM SUAS PALAVRAS A LENDA DO PERSONAGEM QUE VOCÊ ESCOLHEU. NÃO ESQUEÇA DO TÍTULO!

Iata a assereia

Eta uma vez uma assereia matadi peche matadi imbia. O mami é Iata. Ela mora no rio. Ela hipimantiza os peixes com seu mami e um amigo no fundo do rio.

Fonte: Atividade elaborada pela Smed, 2020

É importante ressaltar que a atividade possui relação com uma lista disponível no início do bloco (que não utilizamos nesta análise), contendo nomes dos personagens que integram o folclore brasileiro. Após a lista, encontramos também a indicação de um canal do YouTube para que a criança, caso tenha acesso a internet, conheça as histórias dos personagens listados.

Apesar de utilizar a rede digital como suporte para a realização da atividade, propondo o acesso a um canal do YouTube, as atividades distribuídas nas escolas públicas foram produzidas para atender também às crianças que não possuem acesso à internet. Seria esta indicação um incentivo a ampliação do repertório virtual da criança, uma tentativa de diálogo com as novas tecnologias ou uma sugestão, ainda que não propositalmente, excludente diante das diversas infâncias encontradas na rede pública municipal?

Vale ressaltar que o bloco de atividades datado para a semana de 15 a 19 de junho provocou em Alice a construção de novos conhecimentos, os quais podemos definir como significativos, por isso gostaríamos de apresentá-lo e discuti-lo. Iniciando pela capa, na qual encontramos uma breve exposição do tema “Combate ao trabalho infantil” e a informação que o bloco se dedicaria a apresentar alguns dos direitos das crianças; em seguida a música “Criança não trabalha”, de Arnaldo Antunes era explicitada para apreciação, contando ainda com a disponibilização de um link para acesso ao clipe no YouTube.

Cada atividade explicitada no bloco era antecedida pela explanação de um direito, sendo eles: “a brincar”, “a alimentação”, “a estudar” e “a saúde”; as atividades consistiam em identificação de brincadeiras, caça palavras, cruzadinha e decodificação das imagens por letras, respectivamente. O que nos chamou atenção neste bloco foi a compreensão do assunto demonstrado por Alice no dia a dia.

Comumente ela utilizava as atividades como suporte para justificar suas ações e/ou negações/desejos. Por exemplo, ao desejar brincar em um momento em que sua mãe considerava impróprio - hora de dormir ou se alimentar -, a mesma fazia uso do argumento de que “o dever dizia que eu tenho o direito de brincar”; ou ao ser solicitado que auxiliasse nas atividades domésticas, a mesma ressaltava que “criança não trabalha, criança dá trabalho”. Ao estabelecer uma relação entre o que aprendeu com a atividade e o que vivencia, Alice demonstra ter dado sentido a temática abordada, traduzindo assim o novo conhecimento em sua realidade, deste modo, podemos considerar esta como uma aprendizagem significativa (MOREIRA, 2012) em que os novos conhecimentos são ampliados e ressignificados a partir dos saberes anteriores.

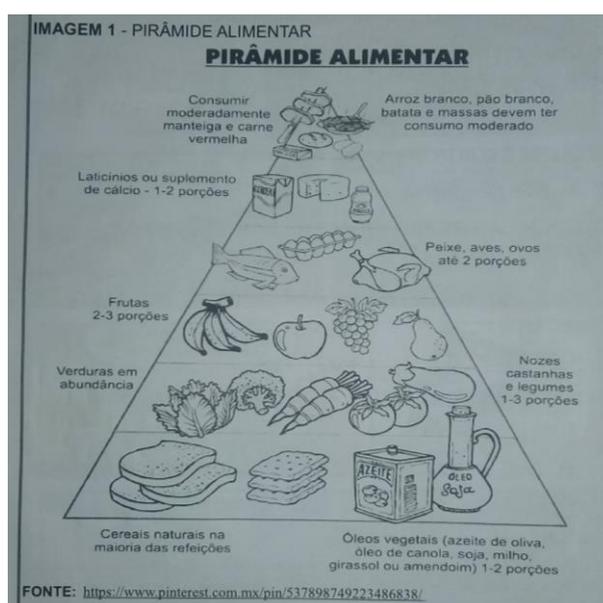
Partindo da perspectiva da avaliação como processo, também, de promoção da aprendizagem, ressalta-se que, ainda que este bloco não possua explicitamente um conteúdo programático, o mesmo adquiriu valor de instrumento de *ensinoaprendizagem*. Assim, reiteramos a responsabilidade da escola em fornecer recursos didáticos e pedagógicos a fim da efetivação das aprendizagens do/as alunos/as no que se refere ao desenvolvimento da cidadania, como proposto por Silva (2018).

Em outra atividade, datada para 01 de julho de 2020, aparentemente voltada para o tema de relação alimentar, na área de Ciências Naturais, encontramos o enunciado: “3. Você sabia que devemos nos alimentar de uma forma diversificada para crescermos saudavelmente? Não

é comer muito como faz a Magali. Observe imagem abaixo com algumas dicas para sua alimentação diária:”.

Após a imagem, nos deparamos com uma complementação do item 3 que dizia: “Você viu acima algumas dicas para termos uma alimentação saudável. Agora converse com sua família e pense um pouco como anda sua alimentação diária, listando em seu caderno o que você comeu nas 03 principais refeições.”. A imagem contida na atividade está apresentada logo abaixo.

Figura 03: Atividade de Ciências Naturais.



Fonte: Atividade elaborada pela Smed, 2020.

A construção do enunciado não detalha a conceito e a finalidade de uma pirâmide alimentar, o que levou Alice a perguntar “o que é isso?”, “serve pra que?”. Diante destas questões, indagou-se acerca da apresentação deste tema em sala em um momento anterior. Alice então afirmou que este assunto não foi trabalhado em sala; o que nos remete à reflexão acerca do exame que envolve “cobrança” daquilo que não é ensinado. Será possível esperar a construção de aprendizagens de um conteúdo que não foi ensinado?

De acordo com Leal (2013), não é justo exigir do/a aluno/a que este/a saiba "realizar atividades" ou "explicitar conceitos" que não foram trabalhados em sala, sendo esta, ainda de acordo com a autora, uma prática comum entre os/as professores/as, que consideram um simples contato com o conteúdo o suficiente para o desenvolvimento da aprendizagem sobre o assunto e, assim, para a “cobrança” desta aprendizagem.

Ressaltando que, ao elencar aquilo se deseja avaliar, o/a educador/a deverá ter como base os critérios avaliativos - construídos a partir do conteúdo e dos objetivos do plano de ensino - e apresentá-los de forma clara e objetiva já nos enunciados das atividades propostas. Nota-se que, com todo o texto da atividade e a exposição da imagem, o que de fato é solicitado à/ao aluna/ao é o registro de suas principais refeições no caderno. Questionamos então qual: qual seria o critério a ser avaliado nesta atividade? Qual conhecimento se deseja acompanhar e/ou promover com esta tarefa?

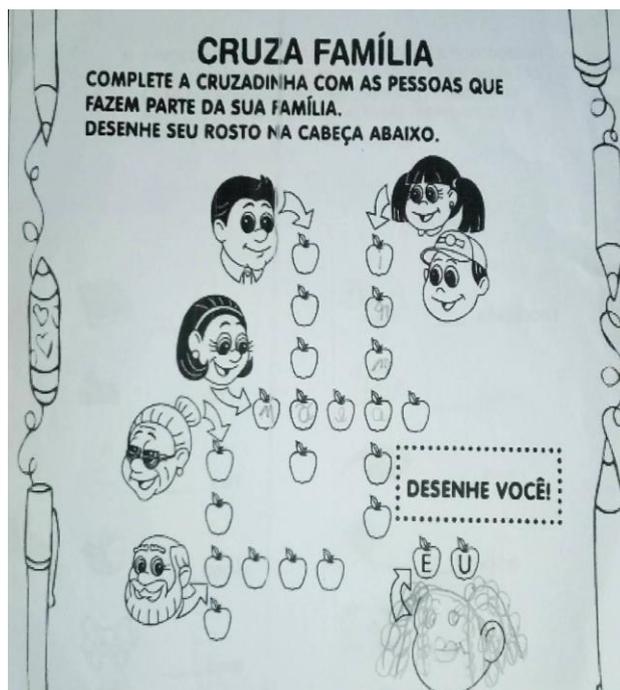
Outra observação que se faz necessária compartilhar é que, ao realizar a leitura da atividade com Alice, a mesma se negou a fazer o registro de sua alimentação no caderno, como solicitado. Quando questionada sobre o motivo da sua negação, a mesma afirmou que “daqui que a escola volte (a ter aulas) a pró nem vai lembrar desse dever”. A fala de Alice expressa a sua percepção quanto a ausência de um retorno (feedback) sobre suas atividades, como informações sobre o seu desenvolvimento refletido nos blocos de atividades; destacamos que, durante todo o período em que tais atividades foram distribuídas, em nenhum momento houve o contato entre Alice e sua professora. O pensamento de Alice demonstra a importância do feedback durante o processo avaliativo.

Villas Boas, em seu blog², discorre sobre a importância do feedback no processo avaliativo, considerando que a avaliação e a aprendizagem estão interligadas e que este (o feedback) se configura como uma orientação, um retorno, acerca do percurso de aprendizagem percorrido pelo/a aluno/a, de modo a valorizar seu avanço - expresso nas atividades realizadas - e o que este/a ainda necessita aprender. Assim, o feedback se constitui como mais um recurso de reconhecimento do/a educando/a como sujeito de sua aprendizagem, lhe informando sobre seu processo. Destacamos ainda que, a partir da análise realizada, entendemos que esta atividade atende a perspectiva da aprendizagem mecânica, proposta por Moreira (2012) como sem significância para o/a educando/a, sendo desenvolvida de modo literal e arbitrário.

Dando seguimento a análise, apresentamos uma atividade pertencente ao bloco entregue para a semana entre 10 a 14 de agosto. Intitulada como “Atividade interdisciplinar de História e Geografia”, a mesma apresenta o seguinte enunciado: “Complete a cruzadinha com as pessoas que fazem parte da sua família. Desenhe seu rosto na cabeça abaixo.” Observemos a proposta de cruzadinha citada.

² <https://www.benignavillasboas.com.br>

Figura 05: Atividade de História e Geografia.



Fonte: Atividade elaborada pela escola, 2020.

Após a cruzadinha, seguia-se um pequeno texto, “Devemos viver em família, respeitando e amando uns aos outros, mesmo não tendo ‘todas’ essas pessoas conosco”. Também havia uma espécie de gabarito que continha as palavras “papai”, “irmão”, “vovó”, “vovô” e “eu”.

Primeiramente, questionou-se sobre a nomeação da atividade como “de História e Geografia”, buscando compreender quais seriam os conteúdos e objetivos de aprendizagem, das disciplinas citadas, que estariam relacionados a esta questão, de acordo com os documentos legais. O que se deseja avaliar com esta atividade? Quais saberes se espera desenvolver e/ou identificar por meio deste enunciado? Como esta questão colabora com a aprendizagem do/ educando/a, enquanto sujeito de sua aprendizagem, dentro que se propõe para este ano escolar?

Não nos parece cognoscível nenhum conteúdo e objetivo de aprendizagem, o que nos remete mais uma vez aos critérios. Percebe-se ser comum a necessidade de aprendizagem, por parte dos/as educadores/as, referente a clareza e objetividade dos critérios avaliativos, determinando o que avaliar de acordo com o planejamento construído e com os objetivos de *ensinoaprendizagem* previamente estabelecidos. Vasconcellos (2010) sugere que, ao elaborar

instrumentos avaliativos, o/a professor/ deverá construir um enunciado claro e objetivo, explicitando o que se deseja avaliar.

É possível perceber na imagem a resposta dada por Alice. Ela preencheu somente os espaços destinados para as palavras “mamãe” e “irmão”, sendo que esta última ela colocou como resposta “irmã”. Ao ser questionada sobre sua resposta, a mesma afirmou: “o dever tá pedindo pra escrever quem é da minha família” e ao ser indagada sobre o que entendia por família, ela respondeu que considerava como família as pessoas que “cuidam” dela, por isso escreveu somente “mamãe” e “irmã”.

Refletir sobre essa construção da atividade, que propõe uma família constituída de pai, mãe e irmão(s) e nos faz interpelar como a atividade avaliativa se mostra, também, como ferramenta política. A autora Bell Hooks (2017, p.53) afirma que “nenhuma educação é politicamente neutra” e que a inclinação política do/a educador/a incide em sua pedagogia e determina o que e como este/a ensina; o que nos faz questionar: essa predileção não determinaria também o que e como ele/a avalia? Não pretendemos aqui responder a esta pergunta, mas incitar uma reflexão a partir dela.

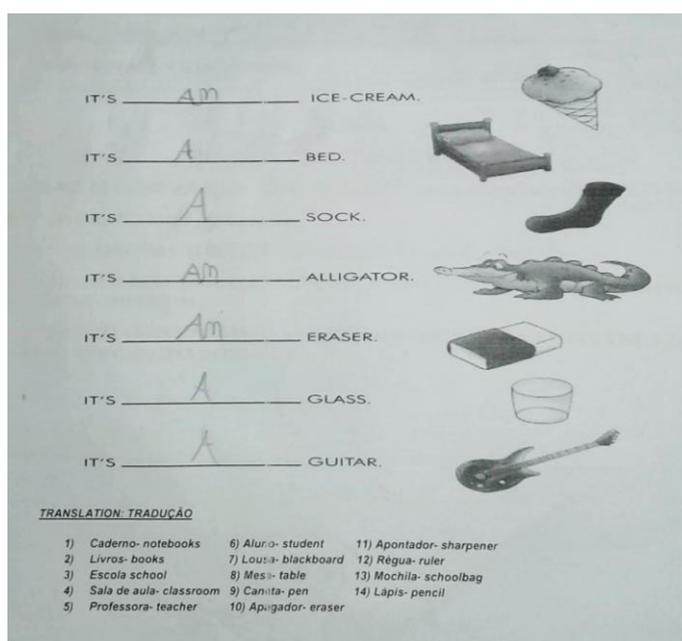
Para última análise, apresentamos uma atividade de Inglês, integrante do bloco referente a semana entre 24 e 28 de agosto, que tem como enunciado o seguinte texto: “Vamos completar os espaços com os artigos indefinidos em inglês. Lembrando que os artigos indefinidos em inglês são: **a** e **an**, que significam **um** e **uma**. O artigo **a** é colocado antes das consoantes e o artigo **an** antes das vogais: exemplo: **a** book / **an** apple.”. Após o enunciado encontramos pequenas frases lacunadas.

Esta atividade se destaca por expressar em seu enunciado a instigação para o desenvolvimento da aprendizagem. Nota-se que a professora explica, ainda que brevemente, o conteúdo a ser desenvolvido, desse modo o critério avaliativo ficou claramente exposto como a escrita ou emprego dos artigos indefinidos em Língua Inglesa, a partir do conhecimento da regra de utilização desses artigos.

É importante ressaltar que esta atividade dialoga com as anteriores pertencentes a esta área do conhecimento (que não foram utilizadas na análise). O acompanhamento de Alice durante a resolução das atividades possibilitou a percepção de que durante todo o mês de agosto a professora de Inglês elaborou questões que abordavam o mesmo conteúdo e critério, promovendo um diálogo entre as atividades.

Observemos a estrutura da questão, construída com afirmativas lacunadas, como dito anteriormente e com a apresentação de imagens referentes aos elementos presentes nas afirmações. Sant'Anna (1995) chama atenção para a elaboração de questões lacunadas, sugerindo que, apesar de serem familiares a crianças e simples de responder, estas não possibilitam uma avaliação satisfatória, pois as respostas podem simplesmente ser memorizadas, não informando o quanto o/a aluno/a de fato aprendeu; a autora também destaca que o/a professor/a deve evitar frases vagas ou ambíguas.

Figura 06: Atividade de Inglês.



Fonte: Atividade elaborada pela escola, 2020

Ressalta-se ainda que, no fim da página, a docente disponibilizou uma pequena caixa de tradução, como elemento de consulta para o/a educando/a. Essa caixa de tradução esteve presente em todas as atividades de Inglês, o que nos faz olhar para estas atividades como uma ferramenta de promoção de aprendizagem, não de verificação.

A partir da análise de diferentes questões, apresentadas em diferentes momentos, pertencentes às diversas áreas de conhecimento trabalhadas na Educação Básica, questionamos: a que serve essas atividades? qual a finalidade que estas possuem considerando a ausência do ensino? elas atendem a concepção de exame ou avaliação (da/para aprendizagem)?

Frisa-se que o estudo sobre as atividades foi realizado tendo como referência a avaliação para aprendizagem, ou seja, a avaliação de caráter formativo, que se propõe a

identificar o que o/a educando já construiu de aprendizagem e o que ainda se faz necessário avançar, possibilitando ao/a docente e ao/a aluno/a atuarem como sujeitos no processo de *ensinoaprendizagem* tecendo conjuntamente reflexões acerca deste processo e tomando as devidas decisões para melhorar esse mesmo processo.

4.2 REFLEXÕES E INQUIETAÇÕES PÓS ANÁLISE

Após análise das atividades considerou-se relevante compartilhar no presente trabalho algumas reflexões e inquietações. Durante a exploração dos blocos de atividades, partimos da compreensão da avaliação como um espaço dialógico, sistemático, intencional, diverso e contínuo (SILVA, 2018). Diante desta concepção o olhar sobre as atividades buscava identificá-las enquanto recursos que possibilitassem o diálogo entre educador/a e educando/a, por meio da abordagem dos conhecimentos construídos, ou em construção, permitindo também a apresentação de incertezas/inferências de diferentes formas.

Notamos que a ausência do feedback - entendido como informação/descrição do avanço do/a educando/a como satisfatório ou ainda em processo, podendo ser melhorado (VILLAS BOAS, 2017d) - reforça a tão comum visão do/a educando/a como ser passivo, não sujeito de suas próprias aprendizagens, não consciente de seu processo de desenvolvimento e de seu papel na relação *ensinoaprendizagem*.

Outro ponto a ser refletido é visão da responsabilidade sobre o ato de *ensinaraprender* como algo a ser compartilhado com a família do/a educando/a. Lembrando que cabe ao/a professor/a criar condições que favoreçam a relação *ensinoapredizagem*; não sendo este o papel da família. Mas ressaltamos os elos que as escolas buscam manter, mesmo com a pandemia de Covid-19, se mostrando comprometida com a continuidade das aprendizagens de todos/as os sujeitos da comunidade escolar, a partir das tarefas, configuradas como dever de casa que enviam para as crianças.

Ao discorrer sobre o *dever de casa*, Soares (2017) pontua a extensão das atividades escolares aos lares dos/as educandos/as como uma possibilidade dos/as responsáveis pela criança conhecerem e avaliarem os conteúdos disciplinares ensinados e a forma como isto está sendo feito, além de acompanharem o processo de aprendizagem da criança. Isto seria o ideal, se culturalmente a relação entre a escola e a família não fosse perpassada por incertezas e desconfianças nem sempre compartilhadas e consequentes de uma visão da escola pública

como “do governo” - por parte da família - e do ciclo familiar da criança como inferior - por parte dos/as educadores/as (ibidem).

Dando seguimento as reflexões referentes às atividades analisadas, se mostra considerável ponderarmos também sobre as prováveis exigências a serem feitas pelos/as docentes que irão lecionar para estas crianças no ano letivo seguinte, tendo em vista a ausência do ensino e a compreensão de que, ainda que a avaliação esteja entrelaçada a *ensinoaprendizagem*, não se pode “despejar” nas atividades escolares toda a responsabilidade de contemplar os conhecimentos exigidos para o ano letivo em vigência

Diante desta troca de julgamentos, salientamos que, como expresso na primeira seção deste trabalho, as atividades escolares analisadas representam não só um recurso de diálogo entre a família e a escola, mas também um instrumento de suporte para a continuidade das atividades escolares, buscando favorecer a construção de aprendizagem, durante a suspensão das aulas, em meio a pandemia de Covid-19.

Questionamos ainda: até que ponto os aspectos observados se relacionam com a formação (inicial e continuada) dos/as educadores/as que elaboraram tais atividades? Logo, destacamos que culpabilizar estes/as profissionais não seria adequado, tendo em vista que não cabe somente ao/a professor/a o processo avaliativo. A avaliação é, ou deveria ser, um processo que abraça e é abraçado por toda a comunidade escolar, incluindo - neste caso de distanciamento social e suspensão das aulas - principalmente a gestão e coordenação pedagógica das instituições, os/as educandos/as e seus/as responsáveis.

Se faz necessário ressaltar também a pressão sobre os/as professores/as para sua urgente adaptação no ensino remoto, mesmo sabendo que as escolas e as práticas educativas são presenciais e, não se resolve como num passe de mágica a mera adaptação de uma modalidade presencial para a não-presencial. Diante da urgência e exigência do ensino remoto, neste contexto pandêmico, educadores/as foram equivocadamente levados/as a adaptar suas práticas presenciais para atender uma demanda de *ensinoaprendizagem* não presencial.

Mas ressaltamos uma questão importante para destacar: as atividades remotas não são sinônimas de Educação à Distância (EAD), pois a EAD conta com plataforma para aulas e atividades virtuais, com acompanhamento de tutores e um planejamento previamente adequado a esta modalidade; o que não é estabelecido para o ensino remoto.

Nesse cenário de atividades remotas, a elaboração de tarefas ou atividades avaliativas são mais complexos porque somos impedidos do contato e das trocas cotidianas (diálogos, contatos e afetos), o que tem se mostrado um enorme desafio à prática avaliativa, uma vez que não é possível avaliar sem conhecer e essa distância impede que conheçamos mais de perto as realidades das crianças matriculadas na Educação Básica.

Compreendemos o grande desafio de educar neste contexto, por causa das condições precarizadas nas quais se desenvolve o trabalho docente. Em muitos casos a “falta de domínio” sobre as novas tecnologias, falta de materiais adequados (computador/notebook) e de uma conexão de internet de qualidade, bem como a rotina da vida doméstica que se mistura à atividade profissional (especialmente no caso das mulheres educadoras), reforçam as barreiras que põem a prova o ato de ensinar neste período pandêmico. Diante do esforço de educadores/as comprometidos/as com a educação pública, gratuita e de qualidade, precisamos questionar a desvalorização social e de carreira destes/as profissionais e reconhecer o árduo trabalho desempenhado, frente às demandas do processo educacional não-presencial.

Deste modo, mais uma vez reforçamos que, por maior que seja a dedicação da família do/a estudante, ela não substituirá a instituição de ensino, nem o/a professor, pois proporcionar ao/a educando/a a construção de saberes científicos e culturais de forma sistemática, organizada e intencional é o papel do/a educador/a que se forma para desempenhar essa função social de educar para a vida e para o trabalho. Por isso, ressaltamos o papel fundamental da escola, dos/as profissionais da Educação e da colaboração irrestrita da família em acompanhar cotidianamente o desenvolvimento das crianças.

Vale dizer que a ideia de sucesso/fracasso do processo avaliativo e da culpabilização da boa/má formulação de enunciados e atividades é responsabilidade exclusiva do/a professor/a é ignorar também seu processo formativo e o papel da universidade na construção do perfil profissional desse sujeito. Que tal considerarmos, por exemplo, o currículo ainda vigente no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia? Os/as educadores/as egressos deste espaço educacional encontram em seu histórico neste curso apenas um componente voltado aos estudos sobre avaliação; ressaltamos que, para os licenciados de outras áreas, com exceção de Licenciatura em Computação e Teatro, o componente EDC286 Avaliação da Aprendizagem é optativo.

Assim, enfatizamos que a universidade, a família, a gestão escolar, a coordenação pedagógica, o/a educador/a e educando/a são, ou deveriam ser vistos como, sujeitos

integrantes e atuantes na avaliação para aprendizagem. Sendo esta a aprendizagem de todos, pois, conforme defende Luckesi (2011), é fundamental que aprendamos a avaliar.

5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO QUE FOI CONSTRUÍDO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso nos remete a diversas reflexões e indagações, devido ao seu caráter atual e a sua relação com as práticas avaliativas reais que são analisadas em consonância com as obras de teóricos/as da área. A avaliação tem sido um campo de diversos estudos e produções, isso demonstra que ainda temos muito a discutir, *aprenderensinar* e avançar.

O maior desafio deste estudo passou pela necessidade de compreender o que é avaliação, diferenciando-a da perspectiva do exame. E em nosso entendimento considera-se avaliação como o acompanhamento da construção de saberes, tendo como foco a promoção das aprendizagens dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de *ensinoaprendizagem*. Em contrapartida, o exame possui caráter excludente e classificatório, tendo como ênfase a verificação da aprendizagem e servindo de base para aprovação/reprovação.

Para alcance do reconhecimento de quais aspectos caracterizam as atividades escolares como instrumentos/procedimentos da avaliação - contemplando o segundo objetivo específico deste texto -, o embasamento teórico também se mostrou necessário e assertivo, trazendo à tona o valor do planejamento de ensino, que deve orientar o que e como serão trabalhados os conteúdos e construídos os conhecimentos para aquele ano escolar. Ressalto que a leitura e releitura das referências trabalhadas no componente EDC286-Avaliação da Aprendizagem e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem foram fundamentais para a minha compreensão da relevância da teoria, não de modo dicotômico, mas interligada a prática, justificando e fundamentando-a.

Somente após compreender a concepção de avaliação da/para aprendizagem, se tornou possível a concretização do terceiro e último objetivo específico: analisar e qualificar as atividades escolares distribuídas pela rede municipal de ensino durante a pandemia de Covid-19. Tal objetivo foi o ponto chave para a deliberação da problemática desta pesquisa: **Como as atividades escolares realizadas pela rede pública de ensino de Salvador se configuram como práticas avaliativas para a aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental I?**

Por meio da análise realizada, compreendeu-se que as atividades escolares distribuídas pela rede pública de ensino de Salvador, durante a pandemia de Covid-19, se caracterizam como atividades avaliativas, porém encontrando barreiras para se constituírem como instrumentos/procedimentos a serviços da aprendizagem dos/as educandos/as. Tal entendimento tem como base os aspectos apontados pelos autores citados (VILLAS BOAS,

2017, 2014, 2013, 2007, 2002, 2001; LUCKESI, 2020, 2011, 2005; SILVA, 2018, 2010; VASCONCELLOS, 2010; ESTEBAN, 2013, 2001; DEPRESBITERIS, 1999, 1989; SANT'ANNA, 1995), que consistem na clareza do que e como se pretende avaliar com estas atividades, da explicitação dos critérios avaliativos, a linguagem compreensível dos enunciados e orientações, a interrelação entre as áreas de conhecimento exploradas e o potencial para promoção da aprendizagem desejada.

Outro ponto a ser observado durante a análise é a utilização destas atividades durante o período em que foram entregues entre 27 de abril e 25 de setembro de 2020. Tais atividades não apresentaram nenhum retorno (feedback) para as famílias e/ou educandos/as sobre o processo de desenvolvimento da criança. Por compreendermos como elemento essencial no acompanhamento da aprendizagem e no diálogo com o/a estudante - entendendo a avaliação como processo coletivo -, o feedback se enquadra como prática fundamental para configurar a avaliação *para* aprendizagem.

É válido reafirmar que esta pesquisa teve como propósito nos fazer (re)pensar as atividades escolares no processo de avaliação *para* aprendizagem, sem a intenção de julgar o trabalho realizado na rede pública de ensino de Salvador ou de culpabilizar os/as profissionais que atuam nas escolas municipais desta rede. Logo, saliento a ausência de expectativas e pressupostos, pois desde o princípio focamos na produção de conhecimento sobre a temática, na ampliação do olhar sobre avaliação para além do ponto de vista do/a professor/a e na escuta da voz daquela que é comumente vista apenas como avaliada, a criança, representada aqui por Alice.

O trabalho de pesquisa aqui apresentado me permitiu ouvir uma educanda e compartilhar como/a leitor/a as falas da mesma. Suas observações e questionamentos demonstraram que a avaliação é um espaço coletivo e que as atividades escolares, enquanto instrumentos/procedimentos avaliativos, devem ser pensados em conjunto com os/as aprendentes, respeitando o/a educando e a sua voz sobre o seu percurso, a sua construção de saberes. Esta escuta se constituiu como uma experiência (trans)formadora da minha formação docente.

Diante do que foi estudado e aprendido com esta pesquisa acredito que seja importante tomarmos como princípio em nossas práticas a perspectiva da avaliação como processo de acompanhamento e promoção da aprendizagem não só do/a aluno/a, mas também nossa, como educadores/as sempre em formação. Vale lembrarmos de Freire (1996) e

compreendermos que todo conhecimento é inacabado, sendo um processo continuamente mutável, adquirindo novas características, sem deixar de refletir e questionar a si mesmo. Ao meu ver, esta é a perfeita colocação sobre o conhecimento e a prática pedagógica. É a mais pura descrição da avaliação para aprendizagem de todos os sujeitos participantes do processo educativo, seja ele educador/a ou educando/a.

Olhar para atividades escolares buscando identificar os saberes construídos por meio destas (re)leituras, e dialogando o que foi analisado com as falas de Alice, reforçou em mim o desejo de prosseguir com os estudos na área, de me desenvolver como professora-pesquisadora-avaliadora, por perceber a docência como constante processo de pesquisa e (auto)avaliação. Afinal, a avaliação não é um momento a parte, a avaliação é um processo que nos acompanha em todas as ações cotidianas.

Por todos os motivos já explicitados, a avaliação é um campo do conhecimento inesgotável que por isso mesmo não nos permite determinar um final nesse estudo, mas um momento de pausa para reflexão dos questionamentos, das concepções e das leituras compartilhadas. Vejo neste texto não somente a produção de um Trabalho de Conclusão de Curso, mas a oportunidade de provocar - naqueles/as que a este material tiveram acesso e que até aqui chegaram - o pensamento de que, parafraseando Freire (1996), quem avalia é avaliado ao avaliar. E que por isso mesmo, pode construir suas práticas avaliativas sempre se colocando como sujeito desse processo e não terceirizando e se colocando a parte.

Por fim, essa pesquisa nos incita a repensar nossa prática docente, com ênfase no desenvolvimento da avaliação, buscando a elaboração das atividades escolares como recursos avaliativos *para* aprendizagem que possam favorecer aprendizagens plurais para educandos/as e educadores/as.

REFERÊNCIAS

- BAHIA. **Decreto nº 19.529**, de 16 de março de 2020. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Disponível em <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>, Acesso em 28 out. 2020.
- BRASIL. Presidência da República, **LEI Nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>, Acesso em: 14 fev. 2020.
- BRASIL. Presidência da República, **LEI Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 11 ago. 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>, Acesso em: 14 jul. 2020.
- BRASIL. Presidência da República, **LEI Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf, Acesso em: 23 out. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>, Acesso em 12 jun. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf, Acesso em 04 ago. 2020.
- DEMO, Pedro. Qualidade da Educação- tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. 1990. In: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do processo de Avaliação escolar**. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1993/1998.
- DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.
- DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação Educacional em três atos**. São Paulo: Editora SENAC, 1999.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. - Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-36 (Capít. 1)
- FERNANDES SILVA, Edileuza. Organização do trabalho pedagógico na educação integral: um campo de possibilidades formativas. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura). Disponível em http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf, Acesso em 24 out. 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. - (Coleção Fronteiras Educacionais).

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack. **Meta-avaliação da aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa nos cursos de pós-graduação lato sensu a distância na Bahia**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2008. Disponível em https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11890/1/Tese_Rosineide%20Garcia.pdf, Acesso em 06 mar. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HERMES, Soeli Regiane; SOLIGO, Valdecir. **Planejar, desenvolver e avaliar: o uso dos instrumentos de avaliação na aprendizagem**. 2014. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_ped_artigo_soeli_regiane_hermes.pdf>. Acesso em 14 out. 2020.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. 25ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 11 ed. Porto Alegre, Mediação, 2018. p. 23-38.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2ª ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005. 115 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar como investigação da sua qualidade**. Luckesi - avaliação em educação. Salvador, 01 ago. 2020. Disponível em <http://luckesi.blogspot.com/>, Acesso em 17 out. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Mapa dos conteúdos componentes de um instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem**. Luckesi - avaliação em educação. Salvador, 16 ago. 2020. Disponível em <http://luckesi.blogspot.com/>, Acesso em 17 out. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Linguagem compreensível na coleta de dados para a avaliação da aprendizagem**. Luckesi - avaliação em educação. Salvador, 17 ago. 2020. Disponível em <http://luckesi.blogspot.com/>, Acesso em 17 out. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Compatibilidade entre ensinado e aprendido na elaboração do instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem**. Luckesi - avaliação em educação. Salvador, 22 ago. 2020. Disponível em <http://luckesi.blogspot.com/>, Acesso em 17 out. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Precisão**. Luckesi - avaliação em educação. Salvador, 25 ago. 2020. Disponível em <http://luckesi.blogspot.com/>, Acesso em 17 out. 2020.

LUIS, Suzana Maria Barrios. De que avaliação precisamos em arte e educação física. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 11 ed. Porto Alegre, Mediação, 2018. p. 39-52.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7ª ed. 6.reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MASINI, Elcie Fortes Salzano; MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa na escola**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. 176 p.

MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Currículo, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>, Acesso em 17 out. 2020.

SALVADOR. Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais dos Ensino Fundamental. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, [2018?]. Disponível em <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2018/03/Referencial-Curricular-Municipal-para-os-anos-iniciais-do-EF-versao-onli...-1.pdf>, Acesso em 28 out. 2020.

SALVADOR. **Decreto nº 32.256**, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre novas medidas de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19 no âmbito do município de Salvador. Disponível em http://www.dom.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6318:dom-7594&catid=1:dom, Acesso em 28 out. 2020.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 135 p.

SILVA, Janssen Felipe. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, Janssen Felipe. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa-reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 11 ed. Porto Alegre, Mediação, 2018. p. 09-22.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. Dever de casa: qual o seu lugar? In: **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). - Campinas, SP: Papyrus, 2017, p. 185 - 193.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Políticas de Mudança** - por uma prática transformadora. 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa e formação de professores**: ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 159, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/08/04-avalia%C3%A7%C3%A3o-para-aprendizagem-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf>, Acesso em: 27 ago. 2020.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação:** Políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **A avaliação na escola.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; SOARES, Enílvia Rocha. Morato. **Dever de casa e avaliação.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação para aprendizagem na formação de professores.** Cadernos de Educação. CNTE, Brasília, n. 26, jan./jun. 2014, p. 57-77

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Conversando sobre feedback.** Benigna Villas Boas. Brasília, 3 mai. 2017a. Disponível em <https://www.benignavillasboas.com.br/conversando-sobre-feedback/>, Acesso em 18 out. 2020.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e dos estudantes. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação:** interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017b, p. 13 - 24.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação em línguas estrangeiras: desatando alguns nós. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação:** interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017c, p. 145 - 156.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, Avaliação formativa e Feedback. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação:** interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017d, 157 - 168.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Atividades escolares: instrumentos avaliativos em meio a pandemia do Covid-19.

Pesquisadora responsável: Aleide Macedo da Cruz Santos

Instituição: Universidade Federal da Bahia

Em atenção aos princípios éticos da pesquisa, apresento este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para convidar uma participante para a pesquisa. Como se trata de uma criança de sete anos de idade, solicito a autorização de sua responsável legal e da própria criança. Assim, trata-se de uma participação voluntária em que utilizaremos o diálogo para abordar questões em torno das atividades escolares da estudante do 2º ano do Ensino Fundamental.

Solicito que leia cuidadosamente o que se segue e, em caso de dúvidas, pergunte a responsável pelo estudo. Após serem **esclarecidas** sobre as informações a seguir, caso permita que ela participe e a mesma esteja de acordo, por favor, assinem ao final deste documento que está em duas vias; uma delas pertence a vocês e a outra a pesquisadora responsável. Destaco que não há obrigatoriedade em aceitar participar do estudo, não havendo punição caso se neguem.

O objetivo geral da pesquisa é analisar atividades escolares (avaliativas) do Ensino Fundamental, realizadas pela rede pública de ensino de Salvador durante a pandemia do Covid-19. Para isso será realizada observação e entrevista em formato de diálogo. A entrevista, que acontecerá durante e após a realização das atividades escolares, permitirá a sua filha expressar suas necessidades e indagações referentes a estes instrumentos avaliativos. Ressaltamos que a participação dela é isenta de despesas.

As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas. O acompanhamento acontecerá por aproximadamente cinco meses, possibilitará a compreensão do processo de aprendizagem de sua filha e do processo avaliativo proposto pela escola durante a suspensão das aulas, consequente da pandemia de Covid-19.

A divulgação das informações produzidas será realizada apenas com a sua autorização, assim como da sua filha. O acesso aos dados brutos somente será permitido à participante interessada e à pesquisadora.

Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, por favor entrar em contato com a pesquisadora responsável.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu María Sacramento Macêdo de Aguiar RG nº 04.805.359-73, abaixo assinado, concordo em permitir que a minha filha Clara Alice dos Santos Fagundes participe do estudo: **Atividades escolares: instrumentos avaliativos em meio a pandemia do Covid-19**. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Afirmo que ficaram claros, para mim e para minha filha, quais são os propósitos do estudo e os procedimentos a serem realizados. Concordo, voluntariamente, em permitir que a minha filha participe deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Salvador, 20 de abril de 2020.

Pesquisadora responsável pelos estudos Aleide Macedo da Cruz Santos.

E-mail e telefone da pesquisadora: aleidemacedo@gmail.com/ (71) 9 9657-3860

Assinatura da responsável pela menor

Ma Sacramento M. dos Aguiar

Assinatura da menor

Clara Alice dos Santos Fagundes

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a participação de minha filha neste estudo.

Autorizo a utilização do primeiro nome de minha filha.

Salvador, 20 de abril de 2020.

Aleide Macedo da Cruz Santos
Assinatura do pesquisador responsável