



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

**LUCAS SILVA SANTOS**

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NO 4º E 5º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Salvador  
2021

**LUCAS SILVA SANTOS**

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NO 4º E 5º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

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 Licenciado em  
Pedagogia.

Orientadora: Profª Drª. Rejane de Oliveira Alves

Salvador  
2021

**LUCAS SILVA SANTOS**

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NO 4º E 5º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

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 18/11/2021

**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)

**Profª Nanci Helena Rebouças Franco**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**Profº Pietro Matheus Bompert Fontoura Alves**

Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

*A Deus o Criador de todas as coisas, fonte de dignidade e de sabedoria.*

*A Dóris e a Sônia, minhas amadas mães.*

*A Zózimo e a Valdir, meus honrados pais.*

*A minha grande parceira e namorada, Deise.*

*A minha orientadora, Rejane, com quem tenho aprendido a ressignificar  
o conceito de Avaliação.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a meu Pai Oxalá, a meu Senhor do Bonfim, o grande Criador, pela minha vida, pela minha saúde e pela sabedoria para superar os desafios que enfrentei até aqui e vislumbrar um novo mundo. Sou grato de igual modo à Santa Bárbara, muito grato também à minha querida Iansã, em quem eu confio e por quem sou energizado e à Nossa Senhora da Conceição Aparecida, minha mãe espiritual.

À minha mãe Dóris que me deu à luz e à minha mãe Sônia que me criou e educou, As senhoras são meus exemplos de perseverança e de fé, cada uma ao seu modo nunca me deixaram faltar o essencial, amor e educação. Amo vocês minhas mães.

Aos meus Pais Zózimo e Valdir, homens trabalhadores e íntegros, exemplos de dignidade, cada um de vocês tem me ajudado a ser um ser humano mais humano.

À Deise, minha namorada e parceira de todas as horas, que desde que nos conhecemos tem colorido e florido os meus dias com amor e alegria.

À professora Rejane Alves, uma pessoa encantadora com quem eu tenho aprendido a cada dia a gostar mais e mais da Avaliação e me ressignificar em minhas práticas avaliativas.

A todos as professoras que participaram de minha trajetória educacional e aos colegas de curso que, de uma forma ou de outra, me ajudaram em algum momento, inclusive aos meus/minhas parceiros/as do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem (FACED/UFBA) e do PIBID que, ao longo desse último ano foram para mim como uma família.

Às famílias das crianças com quem eu tenho feito acompanhamento pedagógico, e tenho aprendido o verdadeiro significado de ser aprendiz, gratidão por tudo que temos experienciado juntos.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>AVALIAÇÃO: PARA INICIAR A CONVERSA</b>	<b>07</b>
<b>2</b>	<b>AVALIAÇÃO DA/PARA APRENDIZAGEM: A NATUREZA E OS PROPÓSITOS DA AVALIAÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2.1</b>	<b>AVALIAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS FUNDAMENTAIS</b>	<b>12</b>
<b>2.2</b>	<b>PROVA BRASIL: EXAME QUE INCIDE SOBRE O 5º ANO</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>SABERES DA PRÁTICA DE AVALIAR: OLHARES DE PROFESSORAS DO 4º E 5º ANO</b>	<b>24</b>
<b>4</b>	<b>PALAVRAS NEM SEMPRE FINAIS</b>	<b>52</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>55</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO E O QUESTIONÁRIO</b>	<b>57</b>

## RESUMO

SANTOS, Lucas Silva. **CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. 2021.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

Este trabalho tem por objetivo analisar as práticas avaliativas desenvolvidas nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em escolas do Município de Salvador/BA. Desse modo, o enfoque foi no seguinte problema de pesquisa: Em quais concepções - no avaliar ou examinar - as práticas avaliativas dos 4º e 5º anos têm sido desenvolvidas? O referencial teórico foi construído com a fundamentação de autores especialistas na área de Avaliação, tais como: Esteban (2003; 2006; 2010; 2019), Freitas e Fernandes (2007), Hoffmann (2010), Luckesi (2011; 2018) e Villas Boas (2007; 2019). Quanto ao percurso metodológico, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, iniciada com um levantamento bibliográfico na área da Avaliação e aprofundada com a realização de um questionário com sete questões abertas que foi respondido por quatro professoras atuantes na rede municipal de Educação de Salvador/BA. Analisamos as respostas por meio de temáticas, inspiradas nas categorias de Bardin (2011) e os principais achados da pesquisa sinalizaram que: 1) Compreensão de que avaliar é um processo enquanto examinar é uma ação que resulta de atividades pontuais; 2) A prática avaliativa envolve professor/a e aluno/a tomando decisões coletivas, mas o Sistema Municipal de Educação tem determinado o preenchimento de formulários; 3) As professoras participantes da pesquisa possuem uma visão de Avaliação como acompanhamento, mas esbarram nas normas e regras da SMED que impõe um formato a ser seguido de preenchimento de planilhas; 4) A concepção de Avaliação da/para Aprendizagem precisa ser compreendida pela escola, por nossos governantes, legisladores e gestores públicos (da União dos Estados e dos Municípios) para que haja uma profunda mudança nas diretrizes e nos olhares das Instituições responsáveis por avaliar as escolas brasileiras, a fim de não reduzirem a prática de avaliar por preenchimento de planilhas. 5) A prática do avaliar amplia a possibilidade de aprendizagem, ao contrário do que ocorre quando optamos pela prática do exame e as professoras têm esse entendimento porque são sensíveis à condição socioeconômica dos/as estudantes; 6) Há uma necessidade de formação continuada para as professoras da Rede Municipal de Educação, sobretudo em Avaliação da/para Aprendizagem a fim de que, tenhamos nas escolas práticas avaliativas ao invés de examinadoras. Concluímos que as práticas avaliativas ainda precisam ser planejadas e desenvolvidas com base em orientações pedagógicas comprometidas com a construção de aprendizagens de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Isto porque entendemos que, no âmbito do avaliar, todos podem aprender, ao contrário do que ocorre na prática do Exame que só visa a memorização, decoreba e aprendizagens superficiais, focadas em resultados e classificações.

**Palavras-Chave:** Avaliação para Aprendizagem; Acompanhamento Pedagógico; Ensino Fundamental.

## 1 AVALIAÇÃO: PARA INICIAR A CONVERSA

Sabemos que, diante da Pandemia da Covid-19, toda a sociedade foi afetada, direta ou indiretamente e, no que tange à Educação, especialmente no município de Salvador/BA houve a necessidade de redesenhar as práticas pedagógicas da rede municipal de Educação. Nesse contexto, a Secretaria de Educação do Município de Salvador (SMED), em parceria com os demais protagonistas da Escola (famílias, estudantes, professores/as, gestores/as e colaboradores/as das escolas) lançaram mão de diferentes estratégias para o atendimento educacional de forma não presencial, tendo em vista a manutenção do vínculo pedagógico entre o(a) educando(a) e a escola para garantir o inegociável direito à aprendizagem (SALVADOR, 2020-2021).

Entretanto, mesmo com todo esse empenho no planejamento e nas ações tidas como necessárias para o enfrentamento dessa “crise transversal” que tem afetado, simultaneamente, as nossas vidas não só no campo da Saúde, mas da Educação, da Economia, da Política.

O que temos acompanhado, inclusive nos jornais locais, são escolas municipais que, antes mesmo da pandemia, já não recebiam da SMED o devido olhar atento às suas necessidades primordiais e agora estão recebendo menos ainda.

Há um descompasso entre as expectativas e as realidades enfrentadas por professoras<sup>1</sup> estudantes e seus familiares que tem reverberado diretamente no processo de *ensinoaprendizagem* (ESTEBAN, 2003). Havia um contexto de aulas presenciais que foi substituído por atividades remotas, exigindo de professores e professoras a mudança de práticas que deveriam estar fundamentadas e organizadas com base nas diretrizes pedagógicas definidas pela SMED.

A saber, uma das exigências deste novo cenário, imposto pela Pandemia, foi a urgência de uma formação tecnológica para que as professoras pudessem acompanhar suas turmas, realizando um trabalho de mediação e orientação para que os/as estudantes pudessem continuar o desenvolvimento das aprendizagens. E nesse sentido, a SMED elaborou um documento com orientações curriculares e pedagógicas para desenvolver o processo avaliativo. No referido documento, destaca-se que a Avaliação:

---

<sup>1</sup> Adotaremos neste trabalho, a palavra “professora” para demarcar o gênero feminino quando nos referirmos a qualquer docente, independente de ser homem ou mulher.

[...] deve estar a serviço dos(as) professores(as) para acompanhamento do desempenho e, conseqüentemente, tomada de decisão sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Para a Rede, nas estratégias do ensino remoto e do ensino híbrido, a mesma deve ser processual, seu papel não é apenas diagnosticar e sim de buscar meios para melhorar e não classificar. (SALVADOR, 2020-2021, p. 44)

Percebe-se, pelo menos de forma teórica, que o documento oficial da SMED orienta as professoras, seja em atividades do ensino remoto e/ou híbrido, a desenvolverem práticas avaliativas não classificatórias. Isso significa que há um direcionamento institucional para que se utilize a Avaliação como prática de acompanhamento das aprendizagens sem ficar apenas na função do diagnóstico, mas ampliar a prática do avaliar como ato de investigação que favoreça a construção e ampliação das diversas aprendizagens.

Discutir Avaliação exige de nós a problematização de questões importantes nos diversos níveis, etapas e modalidades da Educação, tais como saber o quê avaliar, como, por quê e para quê avaliar. Essas são inquietações de estudantes e professores/as, porque a Avaliação faz parte de nossa vida e precisamos utilizá-la para melhorar os contextos de aprendizagens e ampliá-las. Nesta pesquisa, investigamos de forma crítica e reflexiva as práticas e perspectivas avaliativas que orientam o trabalho de professoras que atuam nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Alguns autores sinalizam que muitas escolas têm praticado e têm dado equivocadamente o nome de Avaliação (FREITAS; FERNANDES, 2007; LUCKESI, 2003, 2011; VILLAS BOAS, 2019, 2007) para se referirem às práticas e instrumentos utilizados para aferir, mensurar, quantificar e rotular as aprendizagens dos sujeitos. A eles podemos chamar de “exames classificatórios”, uma vez que ao se utilizar tais exames o/a professor/a não terá como saber se o sujeito está de fato aprendendo, o que ainda não aprendeu e como propor melhorias no processo de *ensinoaprendizagem* ou *aprendizzagemensino* (ESTEBAN, 2003). Para uma melhor compreensão sobre a definição de Avaliação, buscamos estudar os escritos de teóricos como Villas Boas (2007; 2019), Esteban (2003, 2006, 2010, 2018) Silva (2018) e Luckesi (2003, 2011, 2018) que tratam da diferença entre as concepções de avaliar e examinar.

Para os/as autores/as citados/as, avaliar é diferente de examinar, embora, o que se percebe nas escolas é a prática do exame, conforme os autores supracitados, cujo foco está nas notas, quando deveriam estar nas aprendizagens, pois nisso consiste o ato de avaliar: promover condições de aprendizagens aos estudantes. Conceber a Avaliação

como o simples ato de examinar, seja por meio de provas, seja por qualquer outro instrumento avaliativo é reduzi-la à prática de classificar os/as sujeitos que, porventura, responderam ou não às expectativas de seus/as examinadores/as, mas isso não indica que eles/as de fato estão aprendendo, aprenderam, tampouco irão aprender.

Os motivos que me trouxeram a investigar sobre a Avaliação da/para Aprendizagem residem no fato de compreendê-la como a área da Educação imprescindível para que nós, enquanto professor(as), possamos desenvolver atividades pedagógicas que contribuam diretamente com a formação humana, ao invés de rituais mecanicistas que nada tem a ver com as aprendizagens. Sinto-me cada vez mais implicado em defender a prática da Avaliação ao invés do Exame em nossa sociedade, a exemplo do que tenho visto e praticado no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem<sup>2</sup> da FAGED/UFBA, e das minhas experiências como bolsista no Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) entre setembro de 2020 e agosto de 2021.

Durante o PIBIC pesquisei as práticas avaliativas desenvolvidas nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em escolas do Município de Salvador-BA. Ao final desse processo, percebendo o caráter de não terminalidade de uma pesquisa, fui impulsionado a continuar pesquisando e aprofundando essa temática, em especial porque acredito que se a Avaliação for devidamente, discutida, compreendida e praticada em nossas escolas, universidades e nos demais espaços em que os processos de ensino e aprendizagem se fazem presentes, teremos em nossa sociedade pessoas aprendendo com pessoas e promovendo entre si práticas educativas humanistas e inclusivas, ao invés de excludentes e meramente classificatórias.

Outro fato que me chamou atenção e me despertou o interesse para pesquisar sobre esse tema foi o fato de ter cursado o componente curricular Avaliação da Aprendizagem no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FAGED/UFBA) e que desmistificou algumas práticas equivocadas que envolvem o exame.

Diferente dessa perspectiva examinatória, vivenciei uma experiência importante de avaliação, quando cursei o componente curricular de Estágio I, em caráter de observação, em um Centro Educacional, cuja concepção pedagógica defende o

---

<sup>2</sup> O conceito de Avaliação para Aprendizagem, inspirado nas obras de Villas Boas, remete a uma Avaliação comprometida em construir as aprendizagens (visão e futuro) e não em apenas observar as aprendizagens construídas (olhando o passado).

protagonismo das crianças, permitindo que elas sejam sujeitos de direitos e co-autoras de suas próprias histórias. Tudo isso tendo a Arte como pano de fundo, pois lá nessa escola, o brincar, o pintar, o cantar, o desenhar, o contar e recontar histórias e não apenas números, são práticas pedagógicas convergentes com a perspectiva da Avaliação Formativa, que é a norteadora dos seus processos de ensino e aprendizagem.

Nessa determinada Instituição do Estágio não se realizam provas, testes, exames para “atestar, comprovar ou verificar” coisa alguma, mas sim, acompanham-se as professoras, estudantes, pais e responsáveis, bem como os/as demais profissionais que atuam na escola, partindo do pressuposto de que todos/as são membros importantes no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o desenvolvimento dos sujeitos se dá a partir das vivências e dos contatos entre eles/as com os elementos da natureza (folhas, bichos, rochas, água, areias do parquinho, plantas, o sol, a chuva) e com os demais instrumentos também pedagógicos (os brinquedos, lápis, papéis, tintas, pincéis, cadernos) e são registrados por meio de relatórios feitos pelas professoras, cujo foco está nas aprendizagens construídas ao longo do período letivo, que ocorrem em virtude das experiências às quais os/as estudantes e professoras são co-autores/as, e não há preocupação com “passar de ano, nota 10, o melhor da turma...”. De fato, nesse Centro Educacional, a opção por um modelo pedagógico, como afirma Silva (2018) está totalmente comprometido com a perspectiva do Avaliar e se faz presente tanto no seu planejamento quanto no seu desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Tanto as observações realizadas durante o Estágio como as que eu realizei no Projeto de Pesquisa desenvolvido no âmbito do PIBIC, me impulsionaram para o seguinte problema de pesquisa deste trabalho: Em quais concepções - no avaliar ou examinar - as práticas avaliativas dos 4º e 5º anos têm sido desenvolvidas?

Neste caminho, definimos como objetivo geral: analisar as práticas avaliativas desenvolvidas nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em escolas do Município de Salvador/BA. Assim, com vista em alcançar o objetivo proposto, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Diferenciar a Avaliação do Exame no contexto de *ensinoaprendizagem*.
- Conhecer as práticas avaliativas desenvolvidas nos 4º e 5º do Ensino Fundamental na Rede Pública de Educação de Salvador/BA.
- Identificar quais concepções pedagógicas fundamentam as práticas avaliativas nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

A Metodologia utilizada ocorreu por meio de uma abordagem qualitativa, com base na pesquisa descritiva. Para isso, foi utilizado um questionário com sete questões abertas que foi respondido por quatro professoras que atuam nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem (FACED/UFBA), do qual integro, intermediou o envio dos questionários para as professoras e obtivemos o retorno de quatro respondentes. Para proceder com a análise das respostas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Para contextualizar todo o trabalho, sua escrita está organizada em quatro seções: a primeira é esta Introdução; a segunda trata da diferenciação entre Avaliação da/para Aprendizagem; a terceira traz as análises referentes às respostas apresentada pelas professoras ao questionário da pesquisa; e a última diz respeito às conclusões com os resultados da pesquisa.

## **2 AVALIAÇÃO DA/PARA APRENDIZAGEM: SUA NATUREZA E SEUS PROPÓSITOS**

A Avaliação é um campo de disputas e sua definição aparece acompanhada de nomenclaturas diversas, seja a partir de um viés diagnóstico ou somativo ou formativo. Villas Boas (2007; 2019) defende que a Avaliação deve ser, por natureza, formativa. Nessa perspectiva, a mesma autora intitula o processo avaliativo a partir da expressão “Avaliação Formativa”, caracterizando-a como sendo um processo que tem como objetivo as aprendizagens por meio de intervenções pedagógicas, isto significa que, o/a professor/a avalia de forma processual tendo em vista tomar decisões que promoverão aprendizagens (coletivas e/ou individuais) de seus/suas estudantes.

Alinhado com esse pensamento, Silva (2018) afirma que o papel da Avaliação deve ser o de acompanhar a relação de ensino e aprendizagem para prover as informações necessárias para a manutenção do diálogo entre as professoras e os estudantes. Assim, o autor defende que a Avaliação não deve servir para classificar os estudantes por meios de instrumentos e práticas avaliativas.

Luckesi (2018) compreende a Avaliação como sendo uma prática investigativa cujo objetivo exclusivo é revelar algo a respeito de dada realidade, da qual se encerra com a constatação da qualidade dessa realidade, seja ela positiva ou negativa. Em seguida, o mesmo autor faz uma ressalva de que na sala de aula, o/a professor/a exerce tanto o papel de gestor/a da atividade pedagógica, quanto de avaliador/a dos seus resultados. E, por fim, alerta que o/a profissional ao exercer esses dois papéis precisa distinguir quando está sendo gestor/a e quando está sendo avaliador/a. Essa organização dos papéis no processo avaliativo é refutada por Villas Boas (2019) ao afirmar que a atuação com avaliador/a e gestor são indissociáveis no ato avaliativo.

### **2.1 AVALIAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS FUNDAMENTAIS**

Em se tratando do ato de avaliar na perspectiva da inclusão é imprescindível a superação de paradigmas no âmbito das práticas avaliativas mais tradicionais, conforme alerta Silva (2018) quando diz

A opção por um ou por outro modelo pedagógico implica em fazermos uma adesão política a um projeto societário, por isso é fundamental sabermos que ideologias estão subjacentes às práticas pedagógicas, em especial, as avaliativas para termos a consciência da dimensão política do trabalho docente (SILVA, 2018, p. 11).

A partir do exposto, podemos refletir que a escola que opta por avaliar para promover as aprendizagens dos sujeitos é aquela que antes escolheu contribuir para a formação cidadã dos estudantes. Enquanto que, a escola que utiliza exames, só os prepara para atividades de memorização e repetição mecânica, sem compreensão e construção das aprendizagens.

Uma contribuição de Luckesi (2018) para a nossa compreensão quanto a um dos passos metodológicos fundamentais da Avaliação diz respeito a escolha de um parâmetro a ser considerado pelo/a avaliador/a como “satisfatório” que são os critérios de Avaliação. Segundo o autor, precisamos avaliar a realidade para lhe atribuir qualidade, comparando o resultado da análise com o que esse padrão pré-estabelece e com critérios, previamente, explicitados. Vejamos o exemplo abaixo:

Suponhamos que em uma turma do 5º do Ensino Fundamental, que em tese os/as estudantes já se apropriaram de alguns dos principais conhecimentos da área de Língua Portuguesa para construir textos dissertativos sobre determinados temas. Caso a professora decida avaliar a escrita de seus estudantes, essa Avaliação precisará de critérios que estejam atrelados aos/às objetivos/intenções do processo avaliativo, por exemplo: Coerência e Coesão textual, Argumentação, Objetividade e Capacidade de propor intervenções.

Além disso, a professora precisará observar, por meio do que podemos chamar de Avaliação Diagnóstica, o que os/as estudantes já aprenderam sobre a escrita de um texto dissertativo. Durante as análises de tais produções escritas, a professora precisará observar se os critérios foram atendidos, pois eles servem justamente para subsidiar a ação avaliativa quanto ao desenvolvimento e as aprendizagens dos/as estudantes.

Neste contexto, o/a avaliador/a deve ter em mente que o enfoque da Avaliação é a constante melhoria das aprendizagens e não a nota nem a classificação, tampouco as comparações individuais entre os/as estudantes.

Ainda sobre a Avaliação praticada na escola, sob a concepção de examinar, Freitas e Fernandes (2007) chamam atenção para o modo com o qual a escola e a sociedade estabelecem a Avaliação: como prática de aferição, medição e conseqüentemente de classificação dos estudantes por meio das notas obtidas nos exames periódicos, isso porque segundo eles, em nossa sociedade, geralmente o entendimento entre as pessoas de que não se avalia se não for por meio de notas ainda é latente. Os citados autores também nos alertam quanto ao compromisso que temos de ir além do senso comum a

fim de não confundirmos Avaliação com medição, com mensuração e publicação de resultados.

Também no entendimento de Villas Boas (2007) há relatos de professores/as que confundem deliberadamente avaliar com descrever comportamentos e atitudes dos estudantes, atribuindo-lhes conceitos/notas, ao invés de investigarem se as aprendizagens estão ou não acontecendo de forma processual, sob nossa atuação metodológica e sistemática para se tomar decisões.

No contexto brasileiro, nossas crianças ao chegarem ao Ensino Fundamental são submetidas, periodicamente, a exames (provas/testes e outros instrumentos) a nível nacional, estadual e municipal. Deste modo, a escola submete os/as estudantes para realizarem essas atividades não porque elas são necessárias para que eles/elas aprendam, mas sim em decorrência do que o Sistema de Educação determina e enxerga nessa ação como a única capaz de evidenciar as aprendizagens dos sujeitos. Esses exames têm sido incorporados na rotina escolar e com abrangência censitária, na tentativa de mensurar os conhecimentos aprendidos, especialmente em duas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática, conforme discutiremos a seguir.

## **2.2 PROVA BRASIL: EXAME QUE INCIDE SOBRE O 5º ANO**

Desde 1990, o Brasil tem realizado exames nacionais específicos para os finais de anos escolares específicos, a saber: 3º ano (atualmente se faz a prova ao final do 2º ano) do Ensino Fundamental (EF); 5º ano do EF; e ao final do 9º ano do EF, além de exames desenvolvidos ao final do 3º ano do Ensino Médio. Esses exames fazem parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado também no ano de 1990, e que segue uma série histórica, com provas sendo realizadas a cada dois anos.

Tendo em vista o recorte desta pesquisa, faremos a discussão sobre os testes desenvolvidos com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental que, até 2019, este teste específico para o referido público era denominado “Prova Brasil”. Contudo, a partir do ano de 2019, passou a ser intitulado apenas como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>3</sup>, encontramos a definição para a Prova Brasil.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/SAEB/historico>. Acesso em: 04 jun. 2021.

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (BRASIL, 2019).

Quanto aos testes do que se denominavam Prova Brasil, são elaborados para estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, que, no caso de estudantes do 5º ano: devem responder 22 questões de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e 21 questões de Matemática (com foco na resolução de problemas); e do 9º ano são 26 questões de cada uma dessas áreas do conhecimento. O critério para que as escolas façam tais provas é que tenham no mínimo 20 estudantes matriculados no quinto e no nono anos e as provas são desenvolvidas a cada dois anos, sempre nos anos ímpares. Quanto ao questionário socioeconômico, tanto os/as estudantes quanto às professoras e diretores/as das escolas participantes preenchem informações sobre dados sociodemográficos, perfil profissional, remuneração e condições de trabalho.

Todavia, nós professoras/es e pesquisadoras/es em Avaliação para Aprendizagem identificamos na Prova Brasil e no SAEB características do ato de examinar que se importa apenas com resultados finais, rendimento e desempenho. Enquanto que o ato de avaliar, contrário a estas práticas examinadoras, possui a finalidade de contribuir para a construção das aprendizagens, utilizando os resultados como sinais, traços, vestígios para construção de aprendizagem.

A Prova Brasil se caracteriza como exame em larga escala, cujo objetivo é examinar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Na edição da Prova Brasil de 2019, por ocasião do meu Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia (Estágio 2 de Observação e Co-participação) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), pude observar como a escola se prepara para a realização do SAEB.

Nessa experiência atuei em uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental para observar as diversas interações presentes no cotidiano escolar dos/as estudantes e professoras/es, além de propor atividades e intervenções no processo de *ensinoaprendizagem*. Ao decorrer do Estágio, fui convidado pela direção da instituição escolar para “treinar” alguns/as estudantes pré-selecionados para fazer a prova no final

daquele ano. Os tais treinamentos consistem em condicionar as crianças à Prova Brasil por meio de atividades e simulados de Matemática e Língua Portuguesa.

Na época, fui convencido de que se tratava de uma atividade importante e necessária para as aprendizagens das crianças, que se tratava de algo benéfico e necessário, como instrumento/procedimento que subsidia na tomada de decisões das esferas governamentais (municipais/estaduais/federais). Contudo, quando passei a estudar Avaliação, inicialmente, por ocasião do Projeto de pesquisa do PIBIC e, posteriormente por causa do TCC, passei a ter um olhar mais crítico, compreendendo que tais exames não promovem aprendizagens, mas favorecem o treino, a memorização, a repetição de conteúdos, fórmulas que são transpostas sem serem realmente entendidas.

Os resultados desses exames são caracterizados como indicadores, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este dado, cruzado com o censo escolar, funciona como ranqueamento que classifica as escolas, a partir da média de desempenho dos estudantes quando fazem a prova nacional. Assim, ao invés de avaliar as práticas didático-pedagógicas e as construções promovidas pelo ato de aprender, como propõe a Avaliação para Aprendizagem, apenas se atém em divulgar as notas das escolas e de certa forma, “ameaçar” as receitas financeiras destinadas ao custeio e investimento financeiro da instituição. Isto porque quanto menor é a nota da escola, menor é o investimento e quanto maior é sua nota, mais recursos financeiros recebe, demonstrando o par punição-premiação tão específico das práticas examinadoras.

Um dos primeiros passos para nós educadores/as conseguirmos praticar o ato de avaliar ao invés de examinar é compreender que há uma diferença e concorrência entre os dois atos, porque possuem finalidades diferentes. Enquanto avaliar significa acompanhar o desenvolvimento do processo de aprendizagem (ESTEBAN 2003; VILLAS BOAS, 2007); o examinar preocupa-se com os resultados e a publicização desses, na maioria das vezes, em forma de notas (LUCKESI, 2011).

---

Assim, é necessário refletirmos sobre como a ação pedagógica que vem sendo pensada-praticada no espaço escolar e como essa é compreendida pela sociedade. Isto porque os estudos e as pesquisas feitos por acadêmicos/as e especialistas em Avaliação sugerem que na sociedade “avaliar” é sinônimo de “medir” (LUCKESI, 2011; ESTEBAN, 2003; VILLAS BOAS, 2007), mas trata-se de uma visão equivocada. Assim, quando lançamos o olhar para as realidades dos/as estudantes e de seus

respectivos educadores/as no cotidiano escolar, observamos que as escolas desenham seus currículos pedagógicos para atender à perspectiva do exame, da aprovação e da classificação. E os exames nacionais aparecem com este sentido de verificar os desempenhos de estudantes em provas pontuais, conforme o que passamos a explicitar acerca do SAEB.

---

Para compreendermos como o SAEB foi utilizado pelo Ministério da Educação nas últimas décadas aqui no Brasil, apresentamos um apanhado histórico que o situa desde a sua criação até os dias atuais. Segundo o INEP, desde a primeira edição, os testes iniciais passaram a avaliar uma amostra de escolas públicas brasileiras, a partir de indicadores de qualidade da Educação.

Do ponto de vista histórico, em 1993, a segunda edição do exame ocorreu no mesmo formato do ano de 1990, mas no ano de 1995, em sua terceira edição, o Ministério da Educação (MEC) passou a adotar uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI).

A teoria da resposta ao item (TRI), metodologia de avaliação usada pelo Ministério da Educação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. De acordo com o método, o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens) (BRASIL, 2021).

No site do INEP, tornou-se possível ao longo do tempo, a comparabilidade entre os resultados dos testes. A edição de 1995 também marca a estreia do levantamento de dados contextuais, por meio de questionários (BRASIL, 2019). Segundo o mesmo órgão responsável pelos exames, seria possível comparar o desempenho dos/as estudantes ao longo do período, daí se constituiu o que denominaram de série histórica. E associado aos testes, foram implantados os questionários socioeconômicos que fornecem dados contextuais sobre a escola e a realidade.

O MEC justifica a importância do questionário socioeconômico com informações sobre as crianças, o que serve

[...] para coleta de informações sobre alguns aspectos da sua vida escolar, e de suas condições socioeconômicas e culturais. E que eles servem de base para as pesquisas de avaliação educacional e podem apontar, por exemplo, que determinados comportamentos dos pais possam ajudar os estudantes a terem um melhor desempenho escolar (BRASIL, 2019).

Em termos de operacionalização, tanto os estudantes, quanto os professores envolvidos com a realização dos exames, esses que lecionam os componentes

curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática, bem como os diretores da escola respondem a um questionário. O profissional convidado e contratado para acompanhar os alunos no dia da prova, preenche o questionário da escola, com informações sobre as características da instituição, estrutura física e de pessoal que trabalha na escola, quantidade de estudantes matriculados, número de evadidos.

Em 1997, na quarta edição, os itens das provas passaram a ser elaborados segundo as Matrizes de Referência do SAEB, organizados por competências e definem os conteúdos curriculares e operações mentais.

O INEP descreve como Matrizes de Referências, os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina, e são subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir. Os descritores, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos estudantes, especificando o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas (BRASIL, 2019).

No site do INEP, as Matrizes do SAEB não englobam todo o currículo escolar e não devem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, já que o recorte da Avaliação só pode ser feito com base em indicadores determinados pelo próprio órgão que constrói os testes. E aqui temos um ponto de tensão, uma vez que são impostas às escolas a realização dos exames nacionais e as instituições se submetem a fazer simulados, testes, exames periódicos que se espelham nos exames nacionais, portanto, medindo e reproduzindo práticas excludentes.

Além de escolas públicas, uma amostra de escolas privadas passou a realizar também os respectivos exames, o que mudou o público que faz o SAEB. E na quinta edição do SAEB, em 1999, foram incluídos testes de Geografia. Sendo que, a partir de 2001, na sexta edição, o SAEB passou a utilizar testes apenas de Língua Portuguesa e Matemática. E em 2003, na sétima edição, manteve o formato dos anos anteriores (BRASIL, 2019).

As descrições que se seguem foram extraídas do site do INEP, no qual se descreve que o SAEB é composto de testes de múltipla escolha, e seu foco está nos resultados e não nos processos. Assim, a prática examinatória é a que prevalece, ao contrário do ato de avaliar que implica no processo de refletir acerca das aprendizagens sobre as diversas áreas do conhecimento.

Na sua oitava edição, o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2019). O sistema passou a ser composto por duas provas: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil.

A Aneb manteve os procedimentos do exame amostral (atendendo aos critérios estatísticos de, no mínimo, dez estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da Educação Básica que, até então, vinha sendo realizada no SAEB.

Já a Anresc passou a examinar, de forma censitária, as escolas que atendessem ao critério de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.

Em 2007, na nona edição, foi implantado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois, esse novo formato, lançado na edição anterior, permitiu ao INEP combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, e calcular este indicador da Educação Básica.

Em 2009 (décima edição) e 2011 (décima primeira edição), o SAEB seguiu o mesmo formato das anteriores, portanto, com questões de múltipla escolha, vinculadas a um gabarito com as opções de respostas que “conferem” ao estudante o resultado, expresso em rendimento pontual.

No ano de 2013, além dos exames existentes, criou-se outro denominado Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que foi previsto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e passou a compor o SAEB a partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação da edição foi a inclusão, em caráter experimental, da avaliação de ciências para estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Também foi utilizado, como estudo experimental, um pré-teste de Ciências Naturais, História e Geografia que, segundo informações do INEP, não gerou resultados para a edição.

Na décima terceira edição, em 2015, foi disponibilizada a Plataforma intitulada Devolutivas Pedagógicas com o objetivo de aproximar as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, que, segundo o INEP, tornaram os dados reunidos mais relevantes para o aprendizado dos estudantes.

Segundo o INEP, a partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a plataforma traz diversas funcionalidades

para ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes. (BRASIL, 2019). Contudo, para acessar tais plataformas as professoras precisariam de tempo, formação e mediação para acessar a plataforma e saber utilizar aquelas informações para rever seus planejamentos e melhorar suas práticas.

Em 2017, na décima quarta edição, o SAEB tornou-se censitário para a 3ª série do Ensino Médio e foi aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do ensino médio. Assim, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no SAEB e no IDEB (BRASIL, 2021).

Em 2019, ocorreu a décima quinta edição do SAEB, às vésperas de completar três décadas de realização, passando por uma nova reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC tornou-se referência na formulação dos itens do 2º ano (Língua Portuguesa e Matemática) e do 9º ano do Ensino Fundamental, no caso dos testes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com adoção de forma amostral.

Ainda neste ano, 2019, as provas que tinham nomes específicos como ANA, Aneb e Anresc deixam de existir com essa terminologia (ou sigla) e todas os exames passam a ser identificadas como SAEB, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos, usando testes de múltipla escolha.

Ainda por causa dessas alterações, a Avaliação da Alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental - não mais no 3º ano e, primeiramente, de forma amostral. Inicia-se também a “Avaliação da Educação Infantil”, em caráter de estudo-piloto, com desenvolvimento de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores, secretários municipais e estaduais sobre a oferta e qualidade dessa primeira etapa da Educação.

A seguir, apresentamos um quadro histórico e descritivo do SAEB desde 1990 até a sua última edição em 2019, para fins de exemplificação resumida. Sabendo que nos anos de 2020 e 2021 (até a metade do ano) não foram utilizados os exames nacionais por causa da Pandemia da Covid-19.

**Quadro 1: Histórico das Provas do SAEB**

<b>Anos</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Abrangência</b>	<b>Formulação dos Itens</b>	<b>Áreas do Conhecimento</b>
1990/ 1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas (Amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação
1995	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas (Amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação
1997	4ª e 8ª séries do EF e 3ª Série do EM	Escolas públicas e Escolas particulares (Amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia
1999	4ª e 8ª séries do EF e 3ª Série do EM	Escolas públicas e Escolas particulares (Amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia História e Geografia
2001/ 2002/ 2003	4ª e 8ª séries do EF e 3ª Série do EM	Escolas públicas e Escolas particulares (Amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa, Matemática
2005	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares (Amostral) + Estratos Censitários - IDEB	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa, Matemática
2007	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares (Amostral) + Estratos Censitários - IDEB	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa, Matemática
2009	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares (Amostral) + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa, Matemática
2011	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares (Amostral) + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa, Matemática

Anos	Público-Alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento
2013	5º e 9º ano do EF <hr/> 9º ano do EF <hr/> 3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas - (Censitário). Escolas privadas - (Amostrál) <hr/> Escolas públicas - (Amostrál) <hr/> Escolas públicas - (Amostrál) Escolas privadas - (Amostrál)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática <hr/> Ciências Naturais (sem resultados divulgados) <hr/> - Língua Portuguesa e Matemática
2015	5º e 9º ano do EF <hr/> 3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas – (Censitário) Escolas privadas - (Amostrál) <hr/> Escolas públicas – Amostrál Escolas privadas – (Amostrál)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
2017	5º e 9º ano do EF <hr/> 3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas – (Censitário) Escolas privadas - (Amostrál) <hr/> Escolas públicas – (Censitário) Escolas privadas - (Amostrál+Adesão)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
2019	Creche e pré-escolas da Educação Infantil <hr/> 2º ano do Ensino Fundamental <hr/> 5º e 9º ano do Ensino Fundam <hr/> 9º ano do Ensino Fundamental <hr/> 3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas – (Amostrál Estudo piloto) <hr/> Escolas públicas – (Amostrál) Escolas privadas - (Amostrál) <hr/> Escolas públicas – Censit. Escolas privadas - (Amostrál) <hr/> Escolas públicas – (Amostrál) Escolas privadas - (Amostrál) <hr/> Escolas públicas – (Censitário) Escolas privadas - (Amostrál)	BNCC <hr/> Matrizes de Referência <hr/> BNCC <hr/> Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática <hr/> Ciências da Natureza e Ciências Humanas <hr/> Língua Portuguesa e Matemática 4

Fonte: Organizado pelo pesquisador com base nos dados do Inep

<sup>4</sup> **Fonte:** Elaborado pelos autores com base nas informações do site do INEP, 2021.

Observando o histórico do SAEB, percebe-se que, a partir de 2019, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento aprovado em 2017 - é utilizada para instrumentalizar os itens dos testes nacionais. Contudo, a ideia da defesa dos direitos de aprendizagem, são equivocadamente enfatizados nas habilidades e competências que se espera que sejam ensinadas e aprendidas. Essa concepção reflete os interesses dos empresários da educação que tem a intenção de lucrar com o desenvolvimento de produtos de softwares e materiais educativos, não tendo compromisso efetivo com a qualidade do processo de ensinar e aprender.

Quanto às Matrizes de Referência promovem a análise de competências, definem descritores que se configuram em conteúdos curriculares, somados às operações mentais. Contudo, toda essa orientação que aparece nos exames nacionais pode influenciar na prática de algumas professoras que fazem treinos que focam na memorização de fórmulas, frases, definições prontas por achar que assim os/as estudantes estarão mais preparados e “mais sabidos”.

Todavia, se tais práticas examinatórias forem propostas de maneira descontextualizadas, não irão favorecer as aprendizagens, mas apenas condicionar os/as estudantes para os momentos dos exames nacionais que têm as mesmas características e, portanto, não auxiliam na construção de aprendizagens para a compreensão de mundo, elevação da criticidade, tensionamento da realidade e resolução de problemas.

Estudar sobre Avaliação e as contradições com os testes que não cumprem a função de avaliar para aprender, mas de examinar para classificar, ampliou nossa curiosidade e inquietação acerca de como as professoras pensam e praticam a Avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no 4º e 5º ano, objeto central desta pesquisa. Por este motivo, buscamos dialogar com professores/as que atuam nesses anos escolares para compreender melhor como a Avaliação é *pensada/praticada*. Deste modo, a seguir, analisaremos as respostas das professoras do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Salvador-BA.

### **3. SABERES DA PRÁTICA DE AVALIAR: OLHARES DE PROFESSORAS DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Salienta-se que esta investigação é qualitativa, com pesquisa descritiva, na qual utilizamos um questionário como instrumento de registro das respostas de/as professores/as que atuam no 4º e 5º ano e são participantes da investigação.

Segundo Minayo (2019, p.20):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa dentro das ciências sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

Assim, a pesquisa qualitativa traz uma abordagem que dá sentido e significado aos acontecimentos, eventos e ações dos sujeitos e não na quantidade de eventos e acontecimentos, para que a ação e a reflexão humana sejam ressaltadas na pesquisa. E neste percurso metodológico, buscamos descrever um determinado contexto social analisando-o a partir das respostas sobre práticas avaliativas de professoras que atuam no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Por isso mesmo, em nossa abordagem trilhamos os passos da pesquisa descritiva, pois segundo Oliveira (2010, p.68) “vai além do experimento analisando os fatos e/ou fenômenos, descrevendo-os de forma detalhada, por meio da pesquisa descritiva o/a pesquisador/a poderá aprofundar em suas análises com relação à realidade pesquisada”.

A técnica que utilizamos para atender aos objetivos propostos, foi o questionário. Tal questionário, na concepção de Lima e Pereira (2018) é um tipo de instrumento utilizado no trabalho de pesquisa para coletar dados por meio de perguntas sem a necessidade da presença do pesquisador para se obter as respostas. Neste sentido, construímos um questionário composto de sete perguntas abertas para que as professoras participantes da pesquisa pudessem registrar suas concepções e práticas de Avaliação.

Tais respostas foram analisadas, a partir de um procedimento de análise e interpretação possibilitadas pela categorização temática, inspiradas em Bardin (2011). Segundo a autora, a fala das pessoas (e pode ser entendido aqui também como a escrita das pessoas) traz a riqueza de informações representada pela “singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória, ‘com buracos’, com

digressões incompreensíveis, negações incômodas, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras”. (BARDIN, 2011, p. 94).

De acordo com essa afirmação de Bardin, em uma entrevista ou resposta de questionário devemos atentar para a riqueza de informações que nos permitem construir conhecimentos, mas é importante ter o dever ético e moral de observar o que foi dito/escrito sem “ruídos” ou “falhas” na comunicação para não gerar dados falsos ou interpretações enviesadas, e ter o cuidado em analisar tanto o que foi dito nas linhas como o eventualmente não dito nas entrelinhas.

Para responder ao questionário sobre avaliação, nosso recorte de participantes foi de professoras que atuam no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. E os critérios de escolha dos sujeitos (Professoras que atuam em Escolas públicas na cidade de Salvador-BA) justifica-se pelo fato da pesquisa ter como objetivo investigar as práticas avaliativas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial no 5º ano que é quando ocorre a Prova do SAEB.

A saber, as professoras que aceitaram participar da pesquisa estão sendo identificadas no trabalho, por meio de siglas dos seus nomes e sobrenomes. Isso porque nos comprometemos em mantermos o sigilo das suas identidades e da escola onde atuam, conforme os critérios de ética e confidencialidade da pesquisa.

Obtivemos a participação dessas pessoas, por meio de Coordenadoras da Rede Municipal de Educação de Salvador, que encaminharam para professores/as das suas escolas (não sabemos quantas pessoas receberam o questionário porque deixamos a critério das Coordenadoras). Além de questões sobre perfil pessoal e profissional, também, fizemos sete perguntas abertas que foram encaminhadas, por e-mail, mas com a informação de que os/as participantes poderiam responder tanto por e-mail quanto por áudio de *whatsapp* para os/as pesquisadores/as, já que disponibilizamos nossos telefones. Contudo, recebemos retorno, por e-mail, de quatro professoras e passamos a analisar as respostas na sequência.

**Quadro 2: Perfil das Professoras participantes da pesquisa**

<b>Professora: S.S.B.</b>	<b>Professora: J.C.S.J.</b>	<b>Professora: N.P.R.G</b>	<b>Professora: M.F.S.L.</b>
40 ANOS	44 ANOS	37 ANOS	42 ANOS
Pedagoga e pós graduada em Psicopedagogia;	Graduada em Letras/ Português e Pós-Graduada em Educação Especial-Libras.	Pedagoga com Especialização em Psicomotricidade, Mestrado em Gestão Educacional.	Pedagoga/ Pós Graduada em Estudos Étnicos Raciais: Identidade e Representação.
Tempo de docência: 10 anos;	Tempo de docência: 23 anos.	Tempo de docência: 14 anos.	Tempo de docência: 12 anos.
Atuação no 4° e 5° ano: 2 anos.	Atuação no 4° e 5° ano: 23 em classes Multisseriadas e os últimos quatro anos com as disciplinas de Língua Portuguesa e Ensino Religioso.	Atuação no 4° e 5° ano: 5 anos.	Atuação no 4° ano: 2 Anos

Fonte: Organizado pelo pesquisador

Percebemos que as professoras têm entre 37 e 44 anos de idade e atuam como Professoras há pelo menos uma década. Das quatro professoras, três são pedagogas e uma delas é graduada em Letras e todas têm curso de Especialização.

Com a finalidade de compreender melhor nosso objeto de investigação, pesquisar a concepção de avaliação, investigar sobre as práticas avaliativas utilizadas por educadores/as do 4° ano e 5° ano do Ensino Fundamental da escola pública, foi que enviamos o questionário semiestruturado com perguntas abertas, a fim de que as professoras pudessem escrever sobre suas concepções e experiências em torno da Avaliação.

As respostas foram analisadas em categorias temáticas, inspiradas em Bardin (2011), a partir da ideia que representavam e passamos a observar o que havia de comum e também de diferente para procedermos com a análise crítica acerca do entendimento sobre Avaliação. Para isso, trataremos cada pergunta como principal temática abordada.

## Temática 1: Conceito de Avaliação

*Avaliação pra mim é caminho percorrido no processo de ensino aprendizagem. É conhecer as aprendizagens fundamentadas e outras ainda em construção. É a possibilidade de refletir sobre nossa prática docente cotidianamente. É entender a criança, jovem ou adulto como um ser que possui múltiplas inteligências, portanto deve ser avaliada/o levando em consideração suas múltiplas habilidades, seja na sua relação com o outro, seja em termos de conteúdo. Seja em termos culturais. A avaliação aproxima a educadora da/o aluna/o dando sentido à trajetória formativa tanto de quem ensina, como de quem aprende. (M.F.L.S)*

*Entendo que é um processo que deve ser contínuo, buscando juntar o qualitativo com o quantitativo, sistematizando os resultados obtidos em relação aos métodos propostos na turma, em seguida, verificar se realmente foram alcançadas as metas planejadas. E como diz Jussara Hoffmann: “A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem. (J.C.S.J)*

*Um meio de analisar a aprendizagem do aluno e/ou de um sistema, como por exemplo o sistema educacional. (S.S.B)*

*Avaliação é o processo no qual o professor tem a oportunidade de verificar o rendimento do aluno em relação aos objetivos educacionais. no processo de ensino-aprendizagem a avaliação possui o papel de acompanhamento do aluno em todos os momentos do processo educativo, permitindo o professor repensar a sua prática. (N.P.R.G)*

Analisando as respostas das professoras sobre Avaliação, percebemos como ponto de convergência entres as professoras M.F.L.S, J.C.S.J e N.P.R.G a palavra “processo”, o que indica que, ao menos teoricamente, elas compreendem que avaliar é uma ação processual que ocorre de forma dinâmica e não pontualmente. Já a professora S.S.B ao conceituar a Avaliação como meio de análises das aprendizagens do aluno e do sistema educacional, nos apresenta duas dimensões da Avaliação a primeira está voltada para acompanhar as aprendizagens, a qual chamamos de Avaliação da/para aprendizagem e a segunda é a Avaliação Educacional, pois seu olhar está voltado para a forma como o sistema Educacional funciona.

Também foi possível observar que a Professora J.C.S.J vê a necessidade de juntar o qualitativo e o quantitativo para compreender o que o/a educando/a aprendeu. Mas vale ressaltar que, em Avaliação para aprendizagem, segundo Alves (2020) qualidade e quantidade são aspectos indissociáveis e quando separados acabam por causar confusões não só no ato de conceber a Avaliação, mas nas diversas práticas avaliativas

desenvolvidas. Vale ainda dizer que essa ideia de quantitativo pode estar atrelada à quantidade de acertos ou erros que pouco ou nada dizem sobre a forma como o sujeito aprende.

As professoras M.F.L.S e S.S.B entendem a avaliação ligada à aprendizagem, o que já é significativo, uma vez que há um foco excessivo nas notas, ao invés de observar o processo de construção de aprendizagem. Se enxergarmos a Avaliação como a possibilidade de reflexão da prática docente com afirmaram M.F.L.S e N.P.R.G, compreenderemos o seu caráter formativo assim como Batista (2011) que aponta a Avaliação Formativa como aquela que permite a organização do trabalho pedagógico tornando-a lugar privilegiado de produção e reflexão tanto de pensamentos quanto de conhecimentos.

Essa ideia de refletir sobre a prática pedagógica por meio da Avaliação como defendemos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem, a exemplo de Luckesi (2003) e Villas Boas (2007) é ao mesmo tempo relevante e enriquecedora para o/a professor/a em seu contínuo processo de formação. Justamente porque a Avaliação visa sempre a melhoria de nossas ações formativas e a tomada de decisões no processo de *ensinoaprendizagem*.

Portanto, a perspectiva de acompanhamento no ato de avaliar trazida pela professora N.P.R.G e o poder que a Avaliação tem de aproximar professor e aluno na trajetória de *ensinoaprendizagem*, sinalizada pela professora M.F.L.S denotam uma afinidade com o conceito defendido por Alves (2020) e Villas Boas (2007; 2019) quando reiteradas vezes afirmam que avaliar é acompanhamento e que não se trata de afirmar que alguém efetivamente aprendeu algo, mas que há sinais ou indícios de aprendizagens que precisam ser valorizados e considerados.

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno aprendeu e o que ele ainda não aprendeu para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Cada aluno tem o direito de aprender e de continuar seus estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas, pois a avaliação sempre ajuda a aprendizagem (VILLAS BOAS, 2007, p.15).

Concordando com este entendimento da autora, podemos dizer que a prática avaliativa precisa ser orientada pela seguinte pergunta: Para que serve a avaliação? Se a resposta for que a avaliação serve para a/o professor/a acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens do/a estudante e realizar o planejamento pedagógico que promova novas aprendizagens e dê conta do que **ainda** precisa ser aprendido, estamos falando sobre avaliar, do contrário, podemos incorrer na prática do examinar.

Esse termo “ainda” que é utilizado pela Professora M.F.L.S quando se refere às “aprendizagens [...] ainda em construção” diz muito em relação à ideia de avaliar que está comprometida com as aprendizagens construídas, mas também tem uma contribuição importante com aquelas que ainda precisam ser construídas. O termo carrega uma ideia de esperança de que é possível aprender e que, o fato de alguém não ter demonstrado indícios de que aprendeu algo em determinado momento, não significa que ela não tenha capacidade de aprender continuamente. Às vezes, para que isso ocorra, é necessário a mediação e orientação do/a docente, ao invés de emitir juízos, sentenças, classificações que excluem o sujeito.

Voltando a analisar a afirmação “a avaliação aproxima a educadora da/o aluna/o dando sentido à trajetória formativa tanto de quem ensina, como de quem aprende”, feita pela professora M.F.L.S, percebe-se uma visão sensível e uma postura que reflete a alteridade, respeito e empatia pelo sujeito que aprende e está vinculada à ideia de avaliar e se aproxima com aquilo que Luckesi (2003; 2011) defende: a avaliação como disponibilidade para acolhimento.

O Acompanhamento dessas aprendizagens pode ser feito com feedbacks constantes, inclusive, com a utilização da avaliação informal que se trata daquela que nem sempre é conhecida por todos (FREITAS; FERNANDES, 2007), mas que ocorre o tempo todo, a partir de observações, conversas com os/as estudantes, orientações orais, sinalizações do que precisa ser revisto ou melhorado.

Segundo Villas Boas (2007, p. 11), “quando um aluno mostra ao professor como está realizando uma tarefa ou lhe pede ajuda, a interação que ocorre nesse momento é uma prática avaliativa informal, isto é, o professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que ele já aprendeu e o que ainda não aprendeu”. E, diante daquilo que “ainda” não aprendeu, o/a educador/a poderá fazer as orientações necessárias para que o/a educando/a aprenda.

Nas respostas das professoras, destaca-se uma ênfase dada por J.C.S.J quando afirma que a avaliação serve para ir “sistematizando os resultados” e “verificar se realmente foram alcançadas as metas planejadas”. Apesar de ter defendido, inicialmente, a avaliação como processo, o que prevaleceu em sua resposta foi a perspectiva do Exame, já que foca nos resultados e fala-se em metas, ao invés de ressaltar os objetivos de aprendizagem. Aparentemente a professora tem uma postura teórica vinculada ao avaliar, mas parece praticar uma avaliação diferente daquilo que está no seu discurso, fala-se em avaliar, mas ainda pratica-se o ato de examinar.

Enquanto que N.P.R.G, confunde avaliar com examinar, uma vez que se utiliza a justificativa de “verificar o rendimento do aluno em relação aos objetivos educacionais”, mas essa verificação é algo pontual. Por outro lado, para a mesma professora “a avaliação possui o papel de acompanhamento do aluno em todos os momentos do processo educativo” e esse modo de perceber se refere ao ato de avaliar, especialmente vinculada à avaliação formativa, já que esta professora conclui que a avaliação permite ao “professor repensar a sua prática”. Quando defende isso, se aproxima das teorias de Luckesi (2003) que defende a aprendizagem da avaliação e Villas Boas (2007) que reconhece o papel da avaliação no (re)planejamento de nossas práticas pedagógicas.

Contraditoriamente, a professora J.C.S.J, utiliza uma citação de Jussara Hoffmann para defender que “a avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem”, sendo que esse trecho não condiz com “verificar se realmente foram alcançadas as metas planejadas”. Estamos defendendo que avaliar é acompanhar o modo como se desenvolvem as aprendizagens, enquanto que verificar os resultados é uma prática estritamente examinatória e oposta à Avaliação como processo. Então, cabe a pergunta: Se a meta não for atendida, o que será feito para melhorar a aprendizagem? Pela resposta da Professora, o é importante chegar aos resultados e checar se estes estão coerentes com as tais metas.

Vale dizer que uma das possibilidades é replanejar as práticas avaliativas, por isso, vamos analisar a próxima temática voltada para o planejamento. E tal planejamento da prática avaliativa é importante porque “a prática da avaliação da aprendizagem estará posta para subsidiar o desenvolvimento do educando no caminho de sua trajetória existencial” (LUCKESI, 2003, p.28-29). Isto é, a avaliação precisa favorecer a construção das aprendizagens que é a nossa marca existencial: aprender sempre.

Seguindo essa perspectiva de Luckesi (2003), ao afirmar que nosso papel enquanto educador/a é o de dar subsídios para nossos educandos aprenderem a se auto-organizar, estaremos a serviço da construção das experiências de vida de cada um deles/as. E de fato, a nossa mediação precisa cooperar com a construção da autonomia dos/as sujeitos aprendizes, ao invés de marcá-los negativamente e torná-los dependentes da aprovação/reprovação tão enraizada em nossa sociedade e que tem sido validada em nossas práticas pedagógicas, em nossas escolas e em nossos lares como algo natural.

Entretanto, não é natural fazer pressão sobre o outro e inculcar uma ideia de que o importante é “passar de ano”. Não! O indispensável é aprender! E as consequências da aprendizagem podem resultar naquilo que a escola convencionou chamar de aprovação ou “passar de ano”. Por isso é tão necessário o planejamento das práticas avaliativas que deem conta de instrumentos/procedimentos diversificados e critérios objetivamente formulados, a fim de contribuir para a aprendizagem. Afinal, quando planejamos, devemos pensar quem são os sujeitos, quais os objetivos de aprendizagem para determinado contexto, quais as reais necessidades formativas. Daí que é importante tratarmos sobre planejamento das atividades avaliativas, conforme propomos.

## **Temática 2:** Planejamento das atividades avaliativas no contexto do ensino remoto

*Primeiro passo para início das aulas são lançados desafios, onde estes são questionados e respondidos individualmente pelo aluno, interagindo no grupo. As abordagens são realizadas com vídeos e áudios explicativos, tudo gravado antecipadamente. As atividades escritas: imagens, fotos, atividades digitadas ou fazendo uso do livro didático são enviadas via whatsapp com todas as orientações de como respondê-las. Outros alunos que não têm acesso a internet, a direção da escola leva até os alunos, as mesmas atividades desenvolvidas com os alunos que estudam online, sendo que todas as informações são digitadas para serem respondidas ou praticadas. (J.C.S.J)*

*O planejamento segue com o mesmo objetivo que é promover o encontro do/a o/a aluna/o com as aprendizagens. Leva-se em consideração o perfil da turma. Tenho a preocupação em pesquisar material de qualidade, com uma boa abordagem explicativa do assunto. Nos esbarramos é claro com uma série de dificuldades no que diz respeito aos instrumentos tecnológicos, pois a Prefeitura em nenhum momento se preocupou em garantir que as profissionais da educação tivessem acesso a internet de qualidade, possibilitando um trabalho mais efetivo e com chances de bons retornos e ganhos de aprendizagem. (M.F.L.S)*

*Através de atividades impressas e por meio digital (vídeos, formulários e livros digitais) com o máximo possível de explicação sobre os assuntos abordados usando linguagem simples e direta. (S.S.B)*

*No contexto das atividades remotas a avaliação está sendo baseada em questões individuais, pesquisas, produções textuais, experimentos (N.P.R.G)*

Se estamos analisando como tem ocorrido o planejamento das atividades avaliativas no contexto do ensino remoto, precisamos praticar um dos princípios da Avaliação da/para aprendizagem, o da alteridade, isto é precisamos, ao observar as respostas das professoras, nos colocar ao menos por um instante em seus lugares, para que possamos compreender as inquietações, angústias e os pontos de vistas dessas Professoras com respeito aos seus saberes e fazeres, a partir das condições materiais de trabalho que lhes são oferecidas.

É perceptível na descrição da professora J.C.S.J sobre suas práticas de planejamento ao dizer que: “são lançados desafios, onde estes são questionados e respondidos individualmente pelo aluno”, que a mesma realiza o que podemos chamar de Avaliação Diagnóstica de acordo com os/as autores Luckesi (2003; 2011) e Villas Boas (2007). Trata-se de um levantamento prévio que busca conhecer quais são os saberes que estes estudantes já têm, a partir do diálogo e escuta atenta.

A professora J.C.S.J relata de forma detalhada as etapas, os procedimentos e os instrumentos dos quais ela utiliza para planejar e realizar suas aulas e conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem. Inclusive, como ela e a escola tem buscado superar algumas dificuldades como por exemplo: "alunos que não têm acesso a internet", a escola se mobiliza e adapta as atividades para o formato impresso e entrega aos familiares. O importante é que todos/as possam ter acesso e consigam aprender.

Esse relato nos faz lembrar Luckesi (2003) que considera a avaliação como uma prática pedagógica acolhedora capaz de promover inclusão social, e se observamos o tamanho do desafio que as professoras têm em lidar com os meios digitais, percebemos que para muitos/as deles/as têm sido um trabalho mais complexo e exaustivo, que requer mais tempo de planejamento e de implementação para que ninguém fique para trás.

A elaboração e o uso de instrumentos e procedimentos de avaliação podem estar contribuindo para que alguns sujeitos sejam potencializados e incluídos na dinâmica pedagógica, enquanto outros vão sendo desvalorizados, isolados, excluídos. Os processos avaliativos, configurados na perspectiva da homogeneidade (expressa

pela busca da igualdade de resultados), portam valores conectados ao movimento de inclusão/exclusão. (ESTEBAN, 2018, p.84)

Segundo as colocações da autora, os processos avaliativos não precisam ser apenas propostos, mas devem estar conectados com o propósito da aprendizagem. Se o trabalho é realizado pensando em como o sujeito poderá aprender, a perspectiva é de inclusão. Mas se pretende testar se o sujeito sabe e julgar a partir de suas expressões (orais e escritas), então, a perspectiva é de examinar.

Por isso, reiteramos a importância de se realizar um planejamento da avaliação, conforme sinaliza a professora M.F.L.S ao afirmar que o planejamento é construído com um objetivo: “promover o encontro do/a aluno/a com as aprendizagens. Leva-se em consideração o perfil da turma”. Tal afirmação está em consonância com a ideia dos autores supracitados, uma vez que ambos acreditam que a Avaliação está a serviço das aprendizagens.

A professora M.F.L.S também informa sobre os cuidados que tem tomado para escolher “material de qualidade” e para tornar as atividades mais didáticas para que seus alunos consigam aprender mesmo que a distância. Mas também aproveita para desabafar quanto ao descaso da Prefeitura que, segundo ela deveria ter planejado e providenciado os meios acessíveis para as aulas *onlines*, mas não o fez.

A professora S.S.B respondeu que tem lançado mão de alguns dos meios digitais (vídeos, formulários e livros) e buscado explicar ao máximo e de maneira simples e direta aos estudantes. Isso remete ao entendimento de que a Avaliação deve ser mediadora no processo de aprendizagem, e a explicação e orientação de como realizar as atividades é necessária porque não há obviedade. Há sempre a necessidade de detalhar o que fazer, cada objetivo de aprendizagem, cada procedimento que será utilizado e porque ele foi escolhido, e ainda os critérios que serão avaliados.

Ainda sobre os procedimentos e instrumentos, segundo Batista (2011, p. 82-83) os procedimentos qualificam os instrumentos que por sua vez servem para que professores e estudantes registrem suas aprendizagens, o que implica na dimensão dialógica alicerçada no respeito mútuo. A autora segue afirmando que por meio do levantamento de dados obtidos pelos procedimentos e instrumentos avaliativos o/a professor/a constituirá o diálogo com os estudantes, seja para saber se há necessidade de mudar suas práticas pedagógicas e/ou para promover aprendizagem em sua ação pedagógica.

A professora N.P.R.G, a exemplo das demais elenca de que forma tem se planejado o processo de ensino e aprendizagem na modalidade remota dando ênfase a avaliação individual das atividades de seus/as alunos/as, por meio de pesquisas, textos e experimentos. Mas vale dizer que não basta diversificar os instrumentos e procedimentos de avaliação se não tiver o acompanhamento de como as atividades estão sendo desenvolvidas.

### **Temática 3: Avaliação das aprendizagens das crianças de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental**

*É um trabalho complexo, requer muito cuidado e atenção para não fazer confusão com os nomes dos alunos, pois quando é presencial tudo se torna mais fácil. No início das aulas foram apresentados os critérios avaliativos, para que os alunos saibam em quais itens eles são avaliados e isso nos dar um norte para o desenvolvimento e recolhimento dos resultados.(J.C.S.J)*

*Complexo, primeiramente precisamos considerar o potencial desses alunos/as. Depois, entender que o contexto de Pandemia mexeu com a organização familiar dessas crianças em termos financeiros, afetivos, de modo que todas essas mudanças acabaram por interferir no processo de aprendizagem. A docente terá que contar com essa sensibilidade no momento de avaliar. (M.F.L.S)*

*Incômoda e insegura, tendo em vista a distância dos alunos e conseqüentemente a impossibilidade de realização de uma avaliação mais precisa e adequada ao nível de cada aluno. (S.S.B)*

*As aprendizagens são avaliadas através do acompanhamento individual e coletivo, sendo construído registros através dessas observações.(N.P.R.G)*

As professoras J.C.S.J e M.F.L.S compreendem a Avaliação das aprendizagens das crianças como um trabalho complexo. A primeira, ao destacar a importância dos critérios para organizar o processo pedagógico, está abordando uma das práticas da Avaliação, contudo, associa essa prática à obtenção de resultados: “isso nos dá um norte para o desenvolvimento e recolhimento dos resultados.” A proposta da professora é observar o desenvolvimento e fazer um registro de como foi o resultado: se o/a estudante aprendeu ou não. Vale dizer que na perspectiva do avaliar, não devemos dizer que alguém não aprendeu; mas ainda precisará aprender. E lembrando Luckesi (2003; 2011) e Villas Boas (2007), a Avaliação deve ser processual e contínua e não pontual e classificatória.

A professora M.F.L.S, quando justifica que o contexto de Pandemia mexeu com a organização familiar dessas crianças em termos financeiros e afetivos, de modo que todas essas mudanças acabaram por interferir no processo de aprendizagem, demonstra sensibilidade no momento de avaliar. Esse depoimento dialoga com a concepção que Luckesi (2003; 2018) tem acerca da Avaliação, ao dizer que se trata de um processo de acolhimento do aprendiz para que este construa as aprendizagens em parceria com o/a professor/a.

Contudo, vale ressaltar que há um descompasso entre o que nós da área de Avaliação da/para Aprendizagem defendemos como ato de avaliar e o que defendem a Secretaria de Educação Municipal e Estadual e o MEC, sobretudo nos 4º e no 5º Anos do Fundamental I. Tais órgãos exigem que as escolas deem um enfoque no preparo dos estudantes dessas etapas escolares para os exames nacionais (Prova Brasil, por exemplo) o que está alinhado com a perspectiva do examinar e não com o ato de avaliar.

Ao considerar o ato de avaliar a produção das crianças do 4º 5º ano do Ensino Fundamental como “Incômoda e insegura”, e ao reconhecer que o distanciamento social em virtude da pandemia tem sido um impedimento para se praticar uma avaliação com mais qualidade, a professora S.S.B expõe para nós, assim como as demais professoras o fizeram, as fragilidades e barreiras que elas têm corajosamente enfrentando. E fazem isso porque tem compromisso com a construção das aprendizagens, e o incômodo se dá, talvez, no sentido de não poderem acompanhar tais aprendizagens como faziam no modo presencial e insegura por não terem um diálogo mais próximo para saber se as crianças estão conseguindo compreender suas propostas pedagógicas. E quando não há um canal que permita a escuta entre educador/a e educando/a, fica comprometido o trabalho pedagógico.

A opção por um ou por outro modelo pedagógico representa fazermos uma adesão política por um projeto societário, por isso é fundamental sabermos que ideologias estão subjacentes às práticas pedagógicas, em especial, às avaliativas para termos a consciência da dimensão política do trabalho docente. (SILVA, 2018, p. 09)

Em sintonia com esse entendimento de Silva, podemos observar que se a nossa vida e a forma como interagimos com os outros na sociedade ou em casa, onde quer que estejamos é reflexo do nosso posicionamento político e ideológico, na escola não é diferente, pois todo o nosso trabalho pedagógico é direcionado pelos nossos ideais, nossas crenças e valores.

O fato de aderirmos à Avaliação da/para Aprendizagem ao invés de praticarmos o exame já revela que nos identificamos com propostas que promovam a inclusão social, aprendizagens ao invés de *rankings* e preservar a dignidade humana por meio das relações que estabelecemos entre nós e para com nossos discentes. Por outro lado, quando escolhemos abrir mão da Avaliação para realizarmos o exame estamos dizendo à nossa sociedade que não queremos que ela mude e que a mesma deve permanecer como há 400 anos, excluindo, classificando, culpabilizando o sujeito aprendiz por um fracasso que é fruto dessa concepção estática e ineficiente que nossas instituições de ensino herdaram dos Jesuítas (LUCKESI, 2011) e insistem em tomá-la como referencial nos seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Mas ainda temos esperança de mudarmos as práticas porque temos professores/as comprometidos que se importam com a aprendizagem. Este é o caso da professora N.P.R.G ao afirmar que as aprendizagens são avaliadas por meio do “acompanhamento individual e coletivo, sendo construído registros através dessas observações”. Aqui observamos a essência do ato de avaliar, como defendem Luckesi (2003; 2018) e Villas Boas (2007) pois segundo esses autores o acompanhamento permite que possamos fazer as mediações necessárias e ajustar o caminho da aprendizagem. Contudo, além de acompanhar e observar as aprendizagens, é necessário utilizar tais informações para tomar decisões que virão impactar positivamente no processo de ensino aprendizagem pois, do contrário, não falaremos de Avaliação, mas de exame.

A Avaliação é um processo que inclui os instrumentos/procedimentos avaliativos e, os critérios de avaliação são previamente definidos. A partir da organização de atividades avaliativas observamos os resultados que devemos analisar para continuar tomando as decisões e é sobre este aspecto que colocamos a lupa nas respostas das professoras a seguir.

#### **Temática 4: Análise e interpretação dos resultados das práticas avaliativas realizado pelas professoras**

*Juntando os dados colhidos das atividades lançadas para o campo A como: pontualidade na entrada online, participação, oralizando em áudios ou vídeos, escrita através de fotos, leitura em vídeo ou áudio, interpretação tanto oral como escrita. Já no campo B, os alunos foram avaliados por meio dos testes, avaliação e recuperação para aqueles que não conseguiram atingir a média. (J.C.S.J)*

*Procuro levar em consideração o histórico da/o aluna/o em seu percurso formativo. Nesse contexto de Pandemia muitos bons/boas alunos/as não estão dando retorno sobre os blocos de atividades construídos por nós. Temos que ter essa percepção que o cenário é único, não sabemos como tem sido o enfrentamento dessa crise dentro de cada lar, de cada família. Qualquer avaliação que desconsidere os aspectos sociais da crise estará desviando do caminho de formação que a educação nos possibilita vivenciar (M.F.L.S)*

*Os meios utilizados são basicamente tradicionais (quantitativa através de testes e provas e qualitativa através de observações e demais atividades pedagógicas mais lúdicas). Após analisar procuro adequar a minha prática como novas metodologias para alcançar os alunos que não obtiveram resultados satisfatórios. Procuro inovar, dentro das possibilidades que me são oferecidas, minha avaliação enquanto docente é diária e autocrítica no sentido de melhorar a minha prática pedagógica. (S.S.B)*

*Através da verificação dos resultados alcançados. (N.P.R.G)*

A resposta de J.C.S.J quanto à "pontualidade na entrada online", remete à reflexões acerca das condições de acesso dos sujeitos. É necessário ter cuidado para não adotar uma postura autoritária de checagem e "fazer a chamada" porque esta é uma característica da prática do exame. Reiteramos que muitos deles/as, às vezes, não acessam as aulas online por diversos motivos, dentre eles: falta de aparelho como computador/tablet/smartphone para se conectar, compartilham equipamentos com demais familiares, podem ter os aparelhos tecnológicos, mas dependem de rede de dados móveis ou que tem oscilação no sinal de internet e outros problemas que inviabilizam seu acesso.

Quanto ao critério "participação/ oralizando em áudios ou vídeos, escrita através de fotos, leitura em vídeo ou áudio, interpretação tanto oral como escrita" precisa ser analisada considerando o fato de termos alunos/as tímidos/as ou com diferentes desenvolvimentos para oralizar em áudio e vídeo. Além disso, os recursos tecnológicos podem não contribuir para que as atividades sejam realizadas, conforme já sinalizamos.

A professora J.C.S.J também fala sobre "recuperação para aqueles que não conseguiram atingir a média". Todavia, esse termo "recuperação" não faz sentido, já que está se falando sobre uma aprendizagem que ainda não foi construída e se ainda não foi construída não pode ser "recuperada", haja vista que só recuperamos aquilo que antes possuíamos e em algum momento deixamos de tê-la.

Quando a professora menciona "média" está associando avaliar ao caráter somativo, próprio dos Exames, pois a Avaliação se volta para as aprendizagens e não para a obtenção de números (notas e médias). De todo modo, "a responsabilidade da escola é

conceder os meios didáticos e pedagógicos para a materialização das aprendizagens dos alunos e das alunas na caminhada da construção da cidadania” (SILVA, 2018, p.14-15).

E quando essa responsabilidade de oportunizar as metodologias que viabilizem a construção das aprendizagens não se traduz em ações políticas e pedagógicas por parte das autoridades competentes, como Gestores escolares, Secretaria de Educação municipal e Estadual e MEC, quem mais sente os impactos negativos são os/as estudantes. Impactos na qualidade das suas aprendizagens que acabam ficando aquém do necessário, implicando em obstáculos para a construção da cidadania, pois quando se nega direitos aos nossos estudantes, como bons livros, computadores, materiais didáticos, além de merenda, banheiros, refeitórios e ambientes propícios às atividades artísticas, culturais e esportivas, fere-se a dignidade desses sujeitos e compromete-se o exercício da cidadania. Para aprender é necessário garantir condições de infraestrutura e didático-pedagógicas.

Essa preocupação com as condições de aprendizagem dos/as estudantes é percebida pela professora M.F.L.S quando explicita que “no contexto de Pandemia muitos bons/boas alunos/as não estão dando retorno sobre os blocos de atividades construídos por nós”. Apesar da adjetivação de “bons/boas alunos/as”, observamos que a professora entende o tamanho do problema pedagógico e os prejuízos que a Pandemia trouxe para o processo de aprendizagem. Tais problemas precisarão ser resolvidos a partir de Políticas Públicas para a Educação, não como uma forma assistencialista e salvacionista, mas com objetivos implicados com o processo de *ensinoaprendizagem* (ESTEBAN, 2003).

A referida professora reconhece que a especificidade deste cenário e confessa: “não sabemos como tem sido o enfrentamento dessa crise dentro de cada lar, de cada família”. Essa sensibilidade é importante porque cada educando/a tem sua história, às vezes, marcada pela escassez de alimento, pela falta de uma moradia digna, pelo desemprego dos pais, pela falta de condições de saneamento básico e assistência à saúde.

Ainda nas palavras de M.F.L.S, “qualquer avaliação que desconsidere os aspectos sociais da crise estará desviando do caminho de formação que a educação nos possibilita vivenciar”. Esse pensamento traz uma demonstração de empatia, acolhimento, humanidade que deve ser inerente à prática do educar e do avaliar. E isso vai ao encontro da perspectiva de Luckesi (2011, p. 204) sobre o ato amoroso quando ele diz que: “O ato amoroso, é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar”. Isto é, ao acolhermos, nos colocamos

no lugar do outro, exercitamos o princípio da alteridade e praticamos atos solidários que encorajam o sujeito a buscar mais e aprender mais.

Diante das duas perspectivas das quais estamos confrontando: Avaliar ou Examinar, podemos dizer que quando se avalia os sujeitos num processo de *ensinoaprendizagem*, esse ato amoroso que Luckesi tão assertivamente menciona como aquele que é despojado de julgamento, se faz presente para que se possa primeiramente compreender o sujeito e o porquê das suas ações (respostas, não respostas, equívocos, extrapolações ao que fora solicitado, ausências e etc..) para em seguida poder dialogar com ele/a. E a partir daí apresentar a ele/a, se for o caso, um parecer diferente do que ele/a trouxe, ou uma proposta de resolução do problema.

Reparemos que esse ato de acolher dispensa totalmente o pré e o julgamento e se vale do acolher para entender, compreender, “confrontar” levantar hipóteses e ressignificar tanto os nossos próprios conceitos e entendimentos quanto os que vem ao nosso encontro, mas sem acusar, sem apontar o dedo, sem constranger, pelo contrário dando a devida importância que o/a outro/a tem, ainda que divergente de nosso pensar/agir.

Na perspectiva do exame, o suposto erro, a resposta divergente, ou até mesmo a resposta que não resultou do percurso que a professora indicou que o discente fizesse, muitas vezes não é aceita pelo simples fato de ter percorrido outro caminho. No contexto acima, a professora M.F.L.S demonstra a prática do acolhimento, pois leva em consideração alguns fatores e condições que independem da vontade ou da presença dos seus/as alunos/as, como “os aspectos sociais da crise” citados por ela.

Ainda sobre a análise e interpretação dos resultados das práticas avaliativas, a professora S.S.B remete à ação vinculada à prática do exame, uma vez que ela faz distinção entre o qualitativo e o quantitativo, mas na Avaliação esses dois quesitos são indissociáveis, visto que o/a professor/a avalia o desenvolvimento dos/as seus/as alunos/as e suas aprendizagens para saber o que ele/a já sabe e ainda não sabe e não “quanto” ele/a já sabe ou ainda não sabe.

Segundo Esteban (2006, p.81) "avaliar tem se confundido com a possibilidade de medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e alunas, considerando o que foi ensinado pelo professor ou professora." Assim, fica evidenciado que a quantificação acaba acontecendo quando o ato de avaliar é confundido com o de examinar e a ação se reduz a atribuir notas para ranquear e classificar os/as estudantes.

Quanto às atividades pedagógicas “mais lúdicas” a professora deve estar se referindo a jogos e brincadeiras que podem e devem ser utilizados como instrumentos avaliativos, desde que o objetivo do/a professor/a seja o de promover aprendizagens por meios destes. Caso objetivo seja apenas o de entreter, ocupar o tempo ou propor a mera competitividade, estará praticando o exame. E isso é importante chamar a atenção porque os instrumentos/procedimentos avaliativos não devem ser escolhidos de forma aleatória, mas deve ter uma fundamentação e uma motivação pedagógica no qual o compromisso deva ser a aprendizagem de todos os sujeitos.

A professora S.S.B relata que suas análises e adequações são para conduzir suas práticas com as novas metodologias para alcançar os alunos que não obtiveram resultados satisfatórios. Assim como as professoras M.F.L.S e J.C.S.J, S.S,B confunde o ato de avaliar que consiste em propor melhorias no processo de ensino e aprendizagem com o ato de examinar cujo enfoque está somente nos resultados, deixando de lado o processo.

Quando S.S.B afirma que “Procura inovar, dentro das possibilidades que lhe são oferecidas”, e que “sua avaliação enquanto professora é diária e autocrítica no sentido de melhorar a minha prática pedagógica” está em conformidade com o que defende Villas Boas (2007). Para esta autora a professora em seu planejamento deve se indagar sobre, por que está avaliando, para que serve avaliar e quem é aquele que avalia e é avaliado. Neste sentido a Avaliação auxiliará no trabalho professora para que haja aprendizagens.

A professora N.P.R.G, assim como as demais professoras, ao dizer que analisa e interpreta o resultado das práticas avaliativas através da verificação dos resultados alcançados não está levando em consideração que a análise a qual nos referimos na pergunta da entrevista deve ser feita ao processo como um todo. A análise é sobre as próprias práticas que devem ser colocadas em questão para saber se por meio delas o/a professor/a está dando conta de acompanhar e observar o desenvolvimento e as aprendizagens dos sujeitos. Não se trata de verificar, mas de acompanhar.

O termo *Verificar* provém etimologicamente do latim - *verum facere* - e significa “fazer verdadeiro”. Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa...”. O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objetivo ou o ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração. (LUCKESI, 2011, p. 52)

Portanto, vindo por esse ângulo, não faz sentido falar e/ou praticar a verificação no ato de avaliar, a não ser que seja no sentido literal que é o “fazer verdadeiro”, do contrário toda vez que utilizarmos essa palavra “verificar” estaremos dizendo para os/as estudantes que vamos ver se eles/as estão certos, ou “se estão com a verdade”. Mas ao contrário disso, avaliar não é julgar o verdadeiro/falso ou o certo/errado, mas sim acompanhar o desenvolvimento a fim de ampliar o conhecimento dos sujeitos para consolidar as aprendizagens.

Outra “palavra inconveniente”, porém ainda muito utilizada por alguns/as educadores/as, em sala de aula, no momento das análises das respostas que os educandos trouxeram para as atividades, é o termo “corrigir”. Quando dizemos que vamos corrigir algo, é porque há algo a ser corrigido, e se partirmos desse pressuposto é como se estivéssemos dizendo para o/a educando/a que ele/a está errado em suas respostas.

Precisamos nos atentar para toda e qualquer palavra, ação e intenção que direcionamos e utilizamos no processo de *ensinoaprendizagem*, pois disso depende todo o processo de avaliar desde o diagnóstico, perpassando pelo planejamento das atividades, pelas inferências que fazemos, análises, sugestões, propostas e contrapropostas e tudo mais que estiver contido neste bojo pedagógico que é o ato de avaliar.

Sendo assim, afirmamos que o trabalho do/a professor/a não se faz no imprevisto, mas no planejamento, a partir de orientações gerais da instituição educacional e do Estado ou Município ao qual a escola está vinculada. Por este motivo, buscamos compreender as orientações oficiais que a SMED fez durante o período da Pandemia.

### **Temática 5: Orientações oficiais da SMED sobre desenvolvimento da Avaliação**

*Infelizmente a instância institucional da educação que é a SMED pouco tem ajudado nesse processo de dar as condições de trabalho favoráveis para avaliar as nossas crianças nesse momento de educação remota. Continuam a nos estimular a produzir dados, desconsiderando o aspecto relacional e humano da educação. (M.F.S.L)*

*Documentos oficiais – Orientações para avaliar através de conceitos levando em consideração aspectos qualitativos sempre em consonância com as diretrizes educacionais nacionais referentes à avaliação. (S.S.B)*

*A secretaria Municipal de Educação de Salvador construiu um documento com orientações curriculares e pedagógicas no continuum curricular 2020/2021. baseando neste documento o processo avaliativo é realizado através do qualitativo e quantitativo de práticas pedagógicas como: aulas na tv, blocos de atividades, leitura de livros*

*impressos e digitais, realização de experiências, atividades complementares, entre outras. (N.P.R.G)*

A professora M.F.S.L fez uma crítica à atuação da SMED, afirmando que a instituição se limita a tão somente estimular a produção de dados, desconsiderando o aspecto relacional e humano da educação. Prática que nada tem a ver com o ato de avaliar, que, como já vimos, consiste em acompanhar para promover aprendizagens ao invés de focar em rendimentos, desempenhos que resultam de notas ou resultados finais.

A resposta da professora S.S.B indica que as orientações vindas da Secretaria de Educação por meio de documentos e diretrizes que se baseiam em documentos do Ministério de Educação (MEC) para “avaliar” os aspectos qualitativos. Vale lembrar que este órgão federal, por sua vez, segue a “cartilha do exame”, sendo assim, recomenda que as secretarias estaduais e municipais sigam o seu exemplo e gerenciem as escolas sob a perspectiva do examinar e não do avaliar. Isto é, realizando provas, testes e simulados, para somar notas que deverão constar nos indicadores da Educação Brasileira que anualmente são aferidos e publicados pelo MEC.

Vale dizer que há um entendimento equivocado quanto à avaliação, “própria dos procedimentos classificatórios e seletivos, de que a avaliação demanda a exterioridade o silêncio a descontextualização e a conformação dos/as estudantes a um desempenho a ser medido” (ESTEBAN, 2019, p.116). Mas ao contrário disso, a própria escola deve organizar suas ações avaliativas a partir de seus contextos reais e não simplesmente atender às regras externas impostas que não dialogam com o cotidiano da escola.

Enquanto a Avaliação da/para aprendizagem não for resultado de um conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas com compromisso em nossas escolas e instituições de ensino, teremos ao invés dela, o exame. Desta forma os espaços que, em tese, deveriam ser lugar de aprendizagem serão verdadeiros “tribunais” nos quais o/a professor/a será o/a promotor/a de acusação e o/a juiz dos seus/as alunos/as.

O que a Avaliação nos possibilita e nos propõe é que transformemos a sala de aula num lugar de celebração da aprendizagem, de contemplação do saber e do “ainda não saber”. Neste espaço-tempo há possibilidade de trocas entre todos/as: os que já sabem algo, os que estão aprendendo e os que irão aprender. Não deverá existir espaço para que ninguém fique se sentindo excluído, triste, desclassificado, pois todos/as são parte integrante deste cenário de *aprendizagem ensino*.

Outra analogia que podemos fazer é a da escola que examina, com as Olimpíadas, pois nesse evento esportivo, por mais que se preze pelo “espírito olímpico”, que deveria ser o de participar da festa, na prática, o que se percebe é objetivação das medalhas, o pódio, as notas, o resultado final. Assim, por vezes, deixamos de lado o que mais importa, que ganhando ou perdendo, estamos sempre aprendendo.

Na Escola quando se abre mão das propostas de avaliações que promovem aprendizagens e opta-se pela prática do examinar, cujo objetivo é classificar e obter notas, esvazia-se o sentido pleno do ato de educar, que é formar pessoas, possibilitando transformações e aprendizagens. Nessa perspectiva a Secretaria de Educação do Município de Salvador precisa orientar suas escolas para que estas sejam lugar de cooperação e não de competição, que seja lugar de construção do conhecimento e da cidadania e não palco para acirramentos e disputas pelos “pódios, medalhas e posições de destaque”.

A professora N.P.R.G também informou que recebe orientações da SMED sobre a Avaliação por meio de um documento que contém orientações curriculares e pedagógicas. Percebemos que a professora S.S.B e N.P.R.G mencionam os aspectos quantitativos e qualitativos da Avaliação. Todavia, em Avaliação da/para Aprendizagem, tais aspectos devem ser analisados pelas professoras como parâmetros de observação (LUCKESI, 2018) para saber se as aprendizagens construídas até o momento atendem ao padrão estabelecido ou o que falta para atender a este padrão e não para atribuir notas (quantitativo) e conceitos comportamentais (qualitativos), pois tais práticas são examinadoras.

Quanto à professora J.C.S.J não respondeu a essa pergunta que, provavelmente, não a visualizou no questionário. Mas as demais professoras fizeram comentários que levam à compreensão de que, no entendimento dos agentes da Secretaria Municipal de Educação, é importante manter a criança ocupada com tarefas e, a professora caberá “fiscalizar” se as atividades foram feitas. Isto é o que interpretamos da resposta de N.P.R.G quando enumera as seguintes atividades que devem ser quantificadas se os/as estudantes fizeram: “aulas na tv, blocos de atividades, leitura de livros impressos e digitais, realização de experiências, atividades complementares”.

Na concepção de Esteban (2010, p.02) “grande parte das práticas avaliativas formais conserva a medida como elemento nuclear”, sem considerar todas as possibilidades que emanam das relações na construção do saber: quais estratégias foram

utilizadas, que referências foram mobilizadas, quais as experiências já haviam se acumulado enquanto se construía a aprendizagem.

E no dia a dia devemos ficar atentos/as para perceber os indícios de aprendizagem, inclusive quando ocorrem os erros os quais podemos denominar de equívocos porque são temporários para cada contexto e fazem parte do processo de aprender. Para isso, podemos registrar as ações e observar com cuidado, para fazer as medições necessárias. Sobre isso que passamos a analisar na sequência.

### **Temática 6: Registro e acompanhamento das atividades pedagógicas**

Perguntamos as/os Professoras como ocorre o registro e acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas pelos/as seus/as estudantes e de que forma fazem o registro.

*São várias fichas como: faltas dos alunos, sequência didática, controle das atividades desenvolvidas, plano semanal e da unidade. Todos os registros são digitados e enviados via email para a escola imprimir e o professor deve assinar, para serem arquivados. (J.C.S.J)*

*Eu avalio o material que recebo levando em consideração se as crianças contaram com o apoio das famílias para responder às questões, muitas vezes sinalizam na questão que não souberam responder, ou que não tinha nenhum membro da família para auxiliar nessas tarefas. Avalio o processo da turma, faço observação dos avanços e dificuldades de cada um/uma, registro a entrega das atividades por essas crianças. Existe o SMA, um sistema da SMED que tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento do aluno. Registramos nesse ambiente virtual dados como quantidade de livros lidos, de experiências científicas realizadas, de tarefas devolvidas. (M.F.S.L)*

*Cadernetas, pareceres, uso de conceitos para analisar habilidades específicas para cada disciplina e o SMA (Sistema de monitoramento da aprendizagem) sistema digital implementado pela SMED. (S.S.B)*

“Nunca utilizei” (N.P.R.G)

A professora J.C.S.J citou como atividades de registros fichas com “faltas dos alunos, sequência didática, controle das atividades desenvolvidas, plano semanal e da unidade”. A partir dessa resposta, resta saber se a frequência dos estudantes tem sido relativizada, dado o contexto de Pandemia no qual ainda nos encontramos e dada as adversidades pelas quais algumas famílias vem atravessando quanto a possuir uma

conexão de internet razoável, um dispositivo como notebook/desktop/smartphone para acessar às aulas, como já dissemos.

Observamos que os instrumentos são utilizados como forma de quantificação dos afazeres que geram os dados para preenchimento das planilhas disponibilizadas pela SMED. Percebe-se assim que os instrumentos não estão bem elaborados. Mas, conforme chamam a atenção Freitas e Fernandes (2007, p.28), “o que significa um instrumento de avaliação bem elaborado? Certamente, copiar tarefas de livros didáticos ou planejar atividades, sem se ter a clareza do que estariam objetivando, não são boas estratégias para a elaboração de tais instrumentos”. Do mesmo modo que apenas preencher planilhas não confere o caráter de acompanhamento, como se pretende ao avaliar.

Na concepção dos autores, o instrumento/procedimento de avaliação deve ser utilizado para a finalidade última que é a aprendizagem. Por isso, devem ser planejados de acordo com a realidade e necessidades daquele contexto educacional. Daí que não se pode utilizar as atividades como mecanismos de controle ou como checklist das atividades realizadas para as quais são destinadas pontuações.

Vale dizer que é por meio dessas atividades que a professora poderá perceber o nível de desenvolvimento dos/as seus discentes para planejar ações que favoreçam suas aprendizagens. Contudo, a professora traz no final da resposta que “todos os registros são digitados e enviados via e-mail para a escola imprimir e o professor deve assinar, para serem arquivados”. Sendo assim, se as atividades não forem utilizadas pela professora como fonte de análise para o planejamento e para a tomada de decisões, conforme vimos em Luckesi (2003; 2018) e Villas Boas (2007), não haverá a possibilidade de melhorias na aprendizagem dos/as estudantes e a única finalidade dos registros será o burocrático arquivamento, o que nada tem a ver com a Avaliação, mas com o exame que termina no resultado.

Vale dizer que o registro é feito a partir de observações e tais observações devem ocorrer durante o processo, não apenas em momento específico, marcado no calendário, porque, no dia a dia, os sujeitos vão manifestando os conhecimentos, dúvidas e inquietações e para que isso não se perca, aconselha-se que se faça os registros.

Os registros podem ser feitos em um caderno próprio, tendo uma folha dedicada ao registro da observação de cada aluno ou em ficha, uma para cada aluno. O importante é escrever o que é visto e ouvido, o que chama mais a atenção, da maneira como acontece, sem explicações nem adjetivos. A interpretação virá depois de um volume satisfatório de informações. (VILAS BOAS, 2007, p.47).

Registrar é uma ação importante para subsidiar a nossa tomada de decisões quando analisamos o caminho percorrido pelos/as estudantes quando estão construindo hipóteses, elaborando respostas, resolvendo situações-problemas, escrevendo textos, narrando, compondo, criando, produzindo de forma geral.

A professora M.F.S.L ao relatar que avalia o material recebido levando em consideração se as crianças contaram com o apoio das famílias para responder às questões, porque, segundo a educadora, às vezes a atividade vem sinalizada que eles/as não souberam responder, ou que não tinha nenhum membro da família para auxiliar nessas tarefas. Nós sabemos que as crianças precisam de uma mediação de adulto para auxiliar na compreensão das atividades, para interpretação de um enunciado e entendimento dos conteúdos/temas trabalhados. E a atitude da professora demonstra um olhar acolhedor e sensível à realidade do/a educando/a.

Esse olhar fica perceptível também quando ela conta que avalia o processo da turma, fazendo observações dos avanços e dificuldades de cada um/uma. A Avaliação como propõem Freitas e Fernandes (2007) e Esteban (2003, 2006) tem essa perspectiva de ser processual ao invés de pontual e de levar em consideração que as aprendizagens ainda não construídas pelas crianças, poderão vir a ser, pois não se trata de obter um resultado mas sim de um processo dinâmico.

A professora M.F.S.L destaca que avalia o processo da turma observando as “dificuldades” de cada um/uma, e registrando a entrega das atividades por essas crianças. Contudo, quer seja nas aulas presenciais, quer seja nas aulas remotas, esse termo “dificuldade” pode ser substituído pelo termo “necessidade de aprendizagem” embora no campo da Psicologia o primeiro seja mais utilizado que o segundo no que concerne às aprendizagens dos estudantes. Se falamos que fulano/a tem dificuldade, já criamos uma barreira para esta pessoa. Mas se dizemos que tem necessidade de aprendizagem, anunciamos que há uma carência e um desejo que precisam ser supridos.

O que queremos defender é que o sujeito não deve ser visto como aquele/a que tem dificuldade em aprender determinado assunto, mas sim que possui uma necessidade de aprender. Para isso, pode se utilizar de meios como oferecer um pouco mais de tempo de estudo, mudar a metodologia, modificar o jeito de explicar, dialogar para saber como pode ser ajustada determinada atividade, tudo isso para ampliar as possibilidades de conhecimento.

As professoras M.F.S.L e S.S.B citam o Sistema de Monitoramento da Aprendizagem (SMA) criado pela SMED que tem como objetivo acompanhar o

desenvolvimento do aluno e, segundo a professora registra-se, no ambiente virtual da Secretaria de Educação, dados como quantidade de livros lidos, de experiências científicas realizadas, de tarefas devolvidas. Mais uma vez um conjunto de burocracias que nada ou pouco tem a ver com os processos de aprendizagens.

Vale dizer que sabemos da importância da Secretaria Municipal de Educação ter um espaço virtual para acompanhar o desenvolvimento do aluno. Mas se não estiver a serviço das aprendizagens dos estudantes, na tomada de decisões e na proposição de melhorias como defendem Esteban (2010), Silva (2018), Villas Boas (2007), Freitas e Fernandes (2007) será mais um procedimento burocrático a serviço do exame. Enquanto isso, a Professora N.P.R.G afirmou nunca ter utilizado nenhum documento de registro.

O registro da avaliação formativa pode ser feito de diferentes maneiras. O professor deve encontrar uma forma de documentar os dados que for coletando ao longo do processo. A periodicidade de coleta desses dados também deve ser realizada de acordo com a realidade de cada grupo e do contexto em geral (possibilidades do professor, turma, escola). (FREITAS; FERNANDES, 2007, p.31).

Em linhas gerais, os autores chamam a atenção de que o registro deve estar vinculado ao que ocorre no cotidiano, portanto, deve “captar” a ação dinâmica da aprendizagem. Sendo assim, não tem relação com o que é proposto pela SMED quando solicita o preenchimento do SMA. Os registros são apenas para observarmos o processo de desenvolvimento e tomarmos as decisões necessárias para ir modificando o planejamento a fim de contribuir para a melhoria do processo *aprendizagemensino* (ESTEBAN, 2003).

Apesar de sabermos que a planilha eletrônica é uma possibilidade de registro, fazer um padrão em que se marca um “x” para os itens que o/a educando/a conseguiu realizar, contabilizando quantas coisas fizeram, não contribui para a aprendizagem. Por exemplo: Se deve ser marcado quantos livros foram lidos, o que ocorre se não ocorreu a leitura? E mesmo que tenha lido, o que me garante que aprendeu. Há ainda outras maneiras de realizar registros, mas é importante ter espaço para a reflexão da professora sobre a produção do/a estudante.

Outros instrumentos de registro podem e devem coexistir: planilhas de notas, relatórios do desempenho dos estudantes, anotações diárias das aulas, diários do professor, no qual ele anota o que fez, o que foi produtivo, como poderia ser melhorado, enfim, há uma infinidade de possibilidades de registro da prática e do crescimento dos estudantes e crianças. (FREITAS; FERNANDES, 2007, p.31).

Mas a prática pedagógica e, portanto, prática avaliativa, nos impõe desafios complexos no trabalho educativo. Nestes termos, devemos apontar para as saídas e possibilidades de melhorar nossas ações. Este é o foco de análise nas respostas das professoras a seguir.

### **Temática 7: Possibilidades e desafios da prática avaliativa**

*O mais fácil é que existem muitas ferramentas, o do Google formulário auxilia na prática para obtenção das notas com mais facilidade. O mais desafiador é avaliar o aluno somente pela escrita, daqueles que não interagem no grupo do whatsapp. (J.C.S.J)*

*O mais fácil é enxergar as/os alunas/os como potências nesse processo de aprender e ensinar. O desafio é construir cada vez mais processos avaliativos que considerem a complexidade que é ser humano numa dinâmica social tão desigual como a nossa. É oportunizar educação de qualidade a todos/as da escola pública, é não perder de vista nosso lugar de aprendentes nesse processo. É entender a educação como uma ferramenta fundamental para as mudanças sociais que desejamos construir rumo a uma sociedade de mais equidade de oportunidades. (M.F.S.L)*

*Avaliar nunca é fácil porque envolve muitos aspectos do ser humano. O mais desafiador é avaliar situações de aprendizagens em alunos com transtornos, problemas cognitivos, distúrbios emocionais e familiares devido a gama de fatores que interferem nesse processo e na precisão da avaliação (S.S.B)*

*A prática de avaliar torna-se fácil quando acontece durante o processo e com instrumentos adequados, permitindo acompanhar o desenvolvimento do educando e tomar decisões que ajudem em seu crescimento. no entanto, um dos aspectos que torna difícil essa prática é quando o sistema instaurado ou instituição educacional pensa a avaliação de forma classificatória e excludente. (N.P.R.G)*

A professora J.C.S.J considera como “mais fácil” em suas práticas avaliativas as muitas ferramentas, e exemplifica com a do “Google formulário” que lhe “auxilia na prática para obtenção das notas com mais facilidade”. Contudo, associar práticas avaliativas à obtenção de notas, é confundi-la com as práticas examinadoras, pois estas sim têm por objetivo aferir, medir, obter notas, rendimentos como que isso fosse garantia de aprendizagens. Ou seja, é a ideia de Avaliação como medida.

Segundo Esteban (2010, p.01) “a medida descontextualiza os resultados, permite a comparação e a ordenação dos sujeitos em uma hierarquia e propõe uma tradução quantitativa da aprendizagem”. Isso significa que o interesse do/a professor/a é apenas

verificar se o/a estudante conseguiu demonstrar que aprendeu determinada coisa e isso poderá ser comprovado com o registro da nota, como se fosse possível caber nos números aquilo que aprendemos. Essa é uma concepção equivocada que foi construída há séculos e que é comum na prática da Avaliação Tradicional.

Segundo Villas Boas (2007, p.15) é essa mesma “avaliação tradicional, que visa à aprovação e à reprovação, à atribuição de notas, e que se vale quase exclusivamente da prova”. Contudo, essa prática tem promovido exclusão dos sujeitos da escola porque sua autoestima diminui quando recebe estereótipos que faz com que o sujeito não acredite que é capaz de se desenvolver e aprender.

Trata-se apenas de um procedimento que há séculos vem sendo praticado erroneamente, por se acreditar que avaliar é obter resultados, quando na verdade, avaliar é acompanhar para propor melhorias no processo de aprendizagem de acordo com autores como Luckesi (2003; 2018), Villas Boas (2007; 2019) e Esteban (2003; 2006; 2019).

Os desafios da prática de avaliar são muitos e reconhecemos, assim como diz a professora quando registra que o mais desafiador é “avaliar o aluno somente pela escrita, daqueles que não interagem no grupo do whatsapp”. Observamos aqui duas situações: 1) há uma tentativa de comunicação com os/as estudantes por meio de um aplicativo que é cada vez mais usual e mais rápido que é o *whatsapp*; 2) os recursos desse aplicativo são áudio, vídeo e mensagem digitada e, segundo a professora, ela observa a escrita.

A análise que podemos fazer a partir dessa observação é de que o *whatsapp* permite interações de múltiplas performances por parte dos seus usuários. Por exemplo, a professora pode solicitar que seus discentes lhes enviem mensagens escritas no chat do Aplicativo, ou que tirem fotos das suas atividades escritas e enviem por anexo, ou ainda que eles/as gravem pequenos vídeos apresentando as atividades propostas respondidas. Com essa possibilidade, pode-se dar retornos para os/as estudantes e/ou seus familiares.

Uma certa vez escutamos em um seminário sobre Avaliação da/para Aprendizagem o Professor Janssen Silva relatando que

a escola contemporânea ensina e ‘avalia’ às crianças do século XXI aos moldes do século XX, pois ainda não se deu conta de que as atuais gerações aprendem de outras formas e que isso reflete nas inadequações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem e no ‘fracasso escolar’ pelos quais o estudante é tido como responsável. (SILVA, 2020, Seminário de Avaliação)

Observando o que disse o autor e considerando o contexto relatado pela professora que acompanha a escrita dos/as educandos pelo aplicativo do *whatsapp*, percebemos o esforço que faz a professora para se adaptar ao ensino remoto. O ensino presencial é diferente do virtual e, portanto, as estratégias de acompanhamento devem ser adaptadas

Para a professora M.F.S.L. o mais fácil é “enxergar as/os alunas/os como potências nesse processo de aprender e ensinar.” Essa resposta nos revela que a professora concebe o ato de avaliar como um processo diagnóstico pelo qual o aprendiz é o ponto de partida, não se avalia do zero, mas a partir do que ele/a traz consigo em sua história, em seu bojo de conhecimentos.

Qualquer prática avaliativa com a utilização de instrumentos e procedimentos deve estar a serviço da construção de aprendizagens, pois o/a professor/a deve acreditar que esses recursos “proporcionarão a dimensão da possibilidade, do ‘vir a saber’, revelando melhor o papel inclusivo da escola e da educação, a crença no potencial do aprendiz do estudante”. (FREITAS; FERNANDES, 2007, p.28).

A professora M.F.S.L. diz que é desafiador: “construir cada vez mais processos avaliativos que considerem a complexidade que é ser humano numa dinâmica social tão desigual como a nossa”. Essa percepção dialoga com Luckesi (2018) que defende uma Educação promotora de Justiça Social, emancipatória, a qual acolhe o aprendiz como protagonista de suas aprendizagens e de sua própria trajetória.

É regozijante ler esse depoimento da professora M.F.S.L, visto que vivemos num país em que a Educação ainda não é tida como prioridade, por parte dos nossos governantes e representantes políticos, assim sendo, cabe a cada um de nós construirmos um presente e um futuro seguro e próspero na Área da Educação, tendo como alicerce a Avaliação da/para aprendizagem que se coloca a serviço da Inclusão e da Equidade Social.

Para S.S.B avaliar nunca será uma tarefa fácil, pois em seu entendimento envolve muitos aspectos do ser humano. A análise que pode ser feita a partir dessa afirmação é de que à medida em que buscamos estudar os conceitos que constituem a Avaliação para compreender suas propostas, mais seremos capazes de praticá-la de maneira inclusiva, tanto no processo de ensino e aprendizagem como na sociedade, isto é, no nosso cotidiano fora da escola. O ato de avaliar, mesmo envolvendo muitos aspectos humanos, como disse a professora S.S.B, é a melhor maneira de ler as aprendizagens ou ter pistas sobre e propor melhorias a aquilo que precisa ser aprimorado.

Há muitas situações desafiadoras como aquelas descritas pela professora S.S.B quando explicita que é difícil quando se tem estudantes “com transtornos, distúrbios emocionais e problemas familiares”. Devemos desenvolver uma prática de “avaliação marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo” (FREITAS; FERNANDES, 2007, p.30).

A lógica da inclusão só pode ocorrer pelo diálogo respeitoso entre os pares, valorizando os saberes iniciais e sabendo que todos/as podemos aprender juntos/as e a ajuda dos pais e das mães e demais responsáveis pelos/as estudantes. Vale dizer que a nossa LDB/9394 de 1996, no Artigo 13, no parágrafo VI, diz que entre as incumbências da professora está: “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Portanto, nós Professoras, precisamos dialogar com as famílias e a comunidade escolar para construirmos juntos propostas de aprendizagens que incluam a todos e todas, as condições de aprendizagens serão balizadoras para as escolhas das modalidades e procedimentos para cada caso, configurando a equidade social pela qual todos e todas têm seus direitos garantidos.

Nesse sentido, dialogando com este entendimento de inclusão e equidade social a professora N.P.R.G faz uma síntese do que precisa ser a Avaliação, que na concepção da professora é acompanhamento, instrumentos adequados, tomada de decisões para o desenvolvimento das aprendizagens. E, por fim, ela faz uma crítica pertinente ao nosso sistema educacional ao afirmar que um dos aspectos que torna difícil a prática da Avaliação é o fato de que o nosso sistema educacional ainda pensa a avaliação de forma classificatória e excludente.

Concordando com esse posicionamento, nós estudantes e professores/as pesquisadores/as da área de Avaliação da/para Aprendizagem temos dedicado nosso tempo, nossos esforços e nossos recursos materiais e imateriais para compartilhar as boas práticas da Avaliação. Nosso intuito é que cada vez mais possamos substituir a prática do exame, até que um dia, tenhamos em nossa sociedade, em nossas escolas e instituições educacionais a prática do avaliar para a construção das aprendizagens.

#### 4 PALAVRAS NEM SEMPRE FINAIS

Nessa pesquisa de TCC buscamos resposta para o seguinte problema: Em quais concepções - no avaliar ou examinar - as práticas avaliativas dos 4º e 5º anos têm sido desenvolvidas? Para isso, mobilizamos conhecimentos para dar conta de três objetivos específicos. No primeiro, buscou-se diferenciar a Avaliação do Exame no contexto de *ensinoaprendizagem*. E para conseguir dar conta desse objetivo, estudamos os/as teóricos/as que trabalham com o tema da Avaliação, além de nos debruçarmos sobre os exames nacionais que incidem sobre o 5º ano do Ensino Fundamental.

Quanto ao segundo objetivo, fomos “conhecer as práticas avaliativas desenvolvidas nos 4º e 5º do Ensino Fundamental”. E este objetivo também foi alcançado, uma vez que as quatro professoras participantes da pesquisa explicitaram quais são as atividades que desenvolvem, de que forma realizam seus registros e quais as maiores facilidades e obstáculos no que se refere à prática de avaliar.

Em nossas análises foi possível perceber ainda que as professoras desenvolvem atividades avaliativas com foco no individual, recorrendo a atividades escritas com imagens, fotos, atividades digitadas e também com orientações de como desenvolver as atividades utilizando o livro didático. São atividades para que os/as estudantes obtenham notas que definirão sua aprovação ou reprovação.

E no que concerne ao terceiro objetivo, a intenção era “identificar quais concepções pedagógicas fundamentam as práticas avaliativas nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental”. E em relação a este objetivo, também conseguimos dar conta, uma vez que identificamos nas respostas das Professoras as suas angústias porque entendem a avaliação como acompanhamento, mas as ações determinadas pela SMED “aprisionam” sua forma de praticar a avaliação de forma democrática e inclusiva. Isto porque no sistema remoto de trabalho, as professoras são direcionadas para preenchimento de planilhas nos sistemas educacionais.

O estudo sobre Avaliação com foco sobre as práticas avaliativas concebidas e construídas nas turmas de 4º e no 5º ano do Ensino Fundamental, nos permitiu compreender a complexidade e os desafios que as professoras (e estudantes) têm encontrado em seu cotidiano, no que tange as atividades e aprendizagens propostas e desenvolvidas, sobretudo nesse contexto de pandemia que ainda estamos enfrentando.

Com as análises realizadas, pudemos perceber que as professoras tentam desenvolver uma prática avaliativa comprometida com as aprendizagens, mas se deparam com as burocracias da Secretaria de Educação que solicitam preenchimento de formulários no sistema para monitorar quantas e quais atividades foram realizadas pelos estudantes. E sabemos que essa quantificação se refere à medida que decorre da prática examinatória.

Por fim, a partir das respostas das Professoras das Escolas públicas de Salvador que ensinam no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e do material de estudos que alicerçou essa investigação, registramos os principais achados e conclusões da pesquisa:

- 1) Compreensão de que avaliar é um processo enquanto examinar é uma ação que resulta de atividades pontuais;
- 2) A prática avaliativa envolve professor/a e aluno/a tomando decisões coletivas, mas o Sistema Municipal de Educação tem determinado o preenchimento de formulários;
- 3) As professoras participantes da pesquisa possuem uma visão de Avaliação como acompanhamento, mas esbarram nas normas e regras da SMED que impõe um formato a ser seguido de preenchimento de planilhas;
- 4) A concepção de Avaliação da/para Aprendizagem precisa ser compreendida pela escola, por nossos governantes, legisladores e gestores públicos (da União dos Estados e dos Municípios) para que haja uma profunda mudança nas diretrizes e nos olhares das Instituições responsáveis por avaliar as escolas brasileiras, a fim de não reduzirem a prática de avaliar por preenchimento de planilhas.
- 5) A prática do avaliar amplia a possibilidade de aprendizagem, ao contrário do que ocorre quando optamos pela prática do exame e as professoras têm esse entendimento porque são sensíveis à condição socioeconômica dos/as estudantes;
- 6) Há uma necessidade de formação continuada para as professoras da Rede Municipal de Educação, sobretudo em Avaliação da/para Aprendizagem a fim de que, tenhamos nas escolas práticas avaliativas ao invés de examinadoras.

Podemos dizer que os resultados deste trabalho são frutos de reflexões, de confrontamentos entre teoria e prática, nas quais pôde-se observar que todos nós precisamos entrar nessa dinâmica que é a Práxis Pedagógica, pela qual se aprende tentando praticar as teorias e se teoriza com base no que se está tentando praticar. De modo que precisamos lançar mão de metodologias, procedimentos, análises, levantamento de hipóteses, experimentos para chegarmos às respostas das perguntas que nos movem ao longo do trajeto percorrido em um caminho de pesquisa.

Aprendemos que Avaliar é o oposto de examinar e que a Avaliação é o caminho mais adequado para construir a aprendizagem, pois nesse caminho há observação, acompanhamento, possibilidade de errar e aprender com os erros sem que eles sejam motivo de exclusão, de retenção ou classificação, como ocorre na perspectiva do exame.

Aprendemos que aquilo que ainda não sabemos podemos aprender e cada um/uma tem seu tempo de aprendizagem, não cabendo sentenças nem julgamentos, mas sim propostas de intervenção para que se possa aprender cada vez mais. Assim, é importante contemplar a beleza da construção do conhecimento ao invés de focar no ponto de chegada que são os resultados, cada passo dado, cada conquista precisa ser valorizada.

Há espaço para todos/as na escola avaliarem e ninguém fica de fora dessa festa democrática comprometida com a aprendizagem. O/a Professor/a pode aprender consigo mesmo e com seus/as estudantes e estes, por sua vez, aprendem sozinhos/as, entre os pares e com seus/as professores/as. O mais importante é a aprendizagem e não a nota, as classificações, não há diferenciação entre melhor/pior, pois cada um é convidado/ à se autoavaliar ao longo dos diferentes momentos do processo de *ensinoaprendizagem*. A competição não tem lugar na prática avaliativa, mas a cooperação e colaboração. Essa é a escola que idealizamos e construímos em nosso dia a dia por meio de nossas práticas pedagógicas e políticas.

Enfim, sabemos que toda pesquisa tem o propósito de buscar algumas respostas, mas também de trazer à tona novas perguntas e esse é o movimento pesquisante. Sabemos que os conhecimentos mobilizados neste trabalho tem o potencial de contribuir para que outras pesquisas possam ser desenvolvidas sobre Avaliação no Ensino Fundamental. Deste modo, nos colocamos à disposição para dialogar sobre a Avaliação da/para Aprendizagem a fim de que possamos construir um grande movimento em torno do avaliar ao invés do examinar.



ESTEBAN, Maria Teresa. **O sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar. 4.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p.13-37.

FREITAS, Luiz Carlos; FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática na construção da pré-escola à universidade**. 30.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIMA, Paulo Gomes; PEREIRA, Meira Chaves. (Org.) **Pesquisa Científica em Ciências Humanas: Uma Introdução aos Fundamentos e Eixos Procedimentais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação em Aprendizagem: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

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

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**, 1.ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 09-28.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3.ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SALVADOR, Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador do Continuum**. 2020-2021. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/acesse-aqui-os-documentos-referentes-ao-continuum-2020-2021-atualizado/documento-orientador-do-continuum-agosto-2021/> Acesso em: 04 Nov. 2021.

SILVA, Felipe Janssen da. Introdução Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa-reguladora. *In*: SILVA, Felipe Janssen da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. 11 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018. p. 9 - 21.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Esmiuçando a avaliação formativa. *In*: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papyrus. 2019. p.13-22.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação na Escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

## APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO E O QUESTIONÁRIO

### Termo de Compromisso da Pesquisa

Querido/a Professor/a, você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada **Concepções e práticas avaliativas no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental**, que tem como objetivo analisar as práticas avaliativas desenvolvidas nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em escolas do Município de Salvador-BA.

Destacamos que sua contribuição será muito importante para ampliarmos o entendimento sobre tais práticas avaliativas e que manteremos o sigilo da sua identidade e da escola onde atua, conforme os critérios de ética e confidencialidade da pesquisa.

### PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL:

#### Perguntas de perfil:

Escreva as letras iniciais do seu nome:

1. Qual sua idade?
2. Qual sua formação (Graduação e Pós-Graduação)?
3. Há quanto tempo você atua como Professor/a?
4. Há quanto tempo você atua no segmento do 4º e 5º ano do E.F.?

#### Questionário sobre Avaliação

1. O que você entende por Avaliação?
2. Como você planeja as suas atividades para o contexto do ensino remoto? Caso não esteja lecionando nos ambientes virtuais, como os/as alunos/as estão tendo acesso às atividades escolares no contexto da pandemia?
3. Como é a experiência de avaliar as aprendizagens das crianças de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental no contexto atual de trabalho?
4. Como você analisa/interpreta os resultados das práticas avaliativas que desenvolve?
5. Quais orientações a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) tem desenvolvido para as professoras planejarem e desenvolverem as práticas Avaliativas no período da Pandemia?
6. Como ocorre o registro e acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas pelos/as seus/as alunos/as? Há algum documento específico a ser preenchido? Se sim, descreva-o.
7. O que é mais fácil e mais desafiador na prática de avaliar?