



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

**DANDARA SANTOS SOUZA DALTRO**

**DIÁLOGOS SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
FALAS DE EDUCADORAS DO 1º, 2º E 3º ANO**

Salvador  
2021

DANDARA SANTOS SOUZA DALTRO

**DIÁLOGOS SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
FALAS DE EDUCADORAS DO 1º, 2º E 3º ANO**

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

Orientadora: Profª Drª. Rejane de Oliveira Alves.

Salvador  
2021

**DANDARA SANTOS SOUZA DALTRO**

**DIÁLOGOS SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
FALAS DE EDUCADORAS DO 1º, 2º E 3º ANO**

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

**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. Lanara Guimarães de Souza**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**Profº. Pietro Matheus Bompert Fontoura Alves**

Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

*Longe o profeta do terror  
Que a laranja mecânica anuncia,  
Amar e mudar as coisas me interessa mais.  
Belchior, 1976*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as educadoras que disponibilizaram seu tempo para participarem desta pesquisa. Sei que as demandas são muitas, sobretudo diante do momento delicado que ainda estamos passando. Portanto, agradeço demasiadamente o cuidado e a dedicação com as entrevistas que contribuíram tanto para o caminhar deste trabalho.

A Felipe, meu amor e amigo, que esteve comigo nas últimas etapas da graduação e que, em todos momentos, fez-se presente da maneira que pôde. A ele sou grata por todo o apoio, incentivo, paciência e aos momentos de leveza que me permitiram chegar até aqui.

Agradeço também a toda minha rede de apoio, minhas queridas amigas e meus queridos amigos, que sempre acreditaram no meu potencial e estiveram comigo para comemorar os momentos felizes e oferecer colo naqueles que nem tanto. Às amigadas facedianas, agradeço: pelas trocas, pelas conversas de corredor, pelas risadas, pelos trabalhos em equipe, pelos protestos e por todo aconchego. Aqui, não posso deixar de mencionar a minha cúmplice e amiga de faculdade e de vida há mais de 15 anos: Clara, tenho você como parte de mim e agradeço por tanto apoio em todos os momentos possíveis (que não foram poucos!).

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem e seus participantes por todos nossos encontros e discussões. Vocês conseguiram fazer com que eu me apaixonasse ainda mais por Avaliação e, mesmo sem saber, estão presentes em cada parte dessa pesquisa.

Por último e mais do que importante, sou imensamente grata à minha orientadora Rejane Alves. Parceira de todas as horas, que me apresentou na prática uma educação baseada, acima de tudo, no amor. Obrigada por compartilhar comigo um pouco da sua paixão pela Avaliação, por respeitar o meu tempo, por me incentivar, por não me deixar desistir, por me ensinar tanto e por sempre ver o tal do copo meio cheio.

## SUMÁRIO

<b>1 PARA INÍCIO DE CONVERSA.....</b>	<b>08</b>
<b>2 PROSAS SOBRE AVALIAÇÃO: CONCEITUAR PARA DESMITIFICAR.....</b>	<b>12</b>
<b>3 O LUGAR DA AVALIAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: HISTÓRICO E CONTRADIÇÕES.....</b>	<b>15</b>
3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.34/96) e sua influência na escola.....	15
3.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua influência na prática avaliativa.....	17
<b>4 O SAEB E SUA INFLUÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR.....</b>	<b>25</b>
<b>5 CONVERSAS E REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO: DIÁLOGO COM EDUCADORAS.....</b>	<b>34</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES NEM SEMPRE FINAIS.....</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>59</b>
APÊNDICE A: Orientação para realização do questionário e questionário.....	61

## RESUMO

DALTRO, Dandara Santos Souza. **Diálogos sobre Avaliação no Ensino Fundamental: Falas de Educadoras do 1º, 2º e 3º ano.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

Este trabalho teve como objetivo analisar as práticas avaliativas a partir das falas de educadoras que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador/BA. Tendo como problema de pesquisa a seguinte pergunta: Como as educadoras desenvolvem as práticas avaliativas no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação Salvador/BA? A fundamentação teórica foi desenvolvida com a contribuição de autores/as como Esteban (2003; 2006), Freitas e Fernandes (2007), Luckesi (2011; 2018) e Villas Boas (2007; 2019). Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, com os princípios da investigação explicativa, além da pesquisa bibliográfica, com estudos de produções científicas na área da Avaliação. Além disso, a metodologia é composta por entrevistas semi-estruturadas com sete educadoras da Rede Municipal de Educação de Salvador/BA que responderam a um questionário composto por perguntas subjetivas sobre as práticas avaliativas desenvolvidas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Para analisar as informações da pesquisa, utilizamos tópicos temáticos de análise inspirados na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados da pesquisa, com as falas das educadoras, apontaram que: 1) a concepção de Avaliação é entendida como processo; 2) o ato de avaliar não deve ser confundido com práticas examinatórias; 3) a prática avaliativa envolve não apenas a Avaliação da produção da educanda como acompanhamento das aprendizagens, mas também a autoavaliação do trabalho docente; 4) o planejamento da prática avaliativa precisa ser flexível e centrado no processo de *aprendizagemensino*; 5) as cobranças e a burocracia do sistema educacional sobrecarregam o trabalho docente, em especial, durante a Pandemia; 6) há necessidade de formação continuada em torno da Avaliação que promova a aprendizagem, a inclusão e a democracia. Fundamentado na análise das respostas das educadoras, concluímos que as educadoras compreendem o papel da Avaliação, e entendem que a prática examinatória precisa ceder lugar para o ato de avaliar enquanto ação de acompanhamento que envolve orientação e mediação para a construção de aprendizagens dos sujeitos envolvidos.

Palavras Chaves: Avaliação para Aprendizagem; Formação; Planejamento.

## **1 PARA INÍCIO DE CONVERSA SOBRE AVALIAÇÃO**

O presente trabalho tem como objeto de estudos a Avaliação realizada por educadoras que atuam nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. O foco da investigação é a Avaliação praticada pelas educadoras dos três primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental.

Assumimos neste trabalho que Avaliação é uma ação ou conjunto de ações de acompanhamento da construção de aprendizagens que envolve orientação e mediação para a ampliação dos saberes de todos os sujeitos envolvidos. Assim, entendemos a Avaliação como processo que envolve práticas de investigação (ESTEBAN, 2006).

O problema de pesquisa que orientou a investigação foi: Como as educadoras desenvolvem as práticas avaliativas no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação Salvador/BA? O objetivo geral é analisar as práticas avaliativas de educadoras que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador/BA. Visando alcançar o objetivo proposto delineamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Conceituar a Avaliação e diferenciá-la do exame;
- 2) Identificar o conceito de Avaliação proposto nos documentos legais da Educação Básica;
- 3) Compreender a concepção de Avaliação presente nas práticas das educadoras que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

A saber, este trabalho surge a partir de estudos e pesquisas dedicados à área de Avaliação no ano de 2018, quando cursei o componente curricular dedicado à área de Avaliação da Aprendizagem no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). E, de forma mais aprofundada, adentrei ao tema, a partir de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desenvolvida entre os anos de 2020 e 2021, orientada pela professora Rejane de Oliveira Alves e potencializada nas atividades desenvolvidas junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem (FACED/UFBA).<sup>1</sup>

Durante minha trajetória como educanda na Educação Básica, poucas vezes tive a oportunidade de dialogar sobre Avaliação e muito menos de construir uma consciência

---

<sup>1</sup> Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/503319>

avaliativa que me permitisse um processo educativo favorecendo a construção das aprendizagens. Essa inquietação me acompanhou até a graduação, quando, então, tive a oportunidade de compreender, refletir e desmistificar as vivências de uma prática avaliativa desenvolvida, muitas vezes, como mensuração típica do exame.

A área de Avaliação da/para Aprendizagem é constantemente teorizada e discutida por autores/as como Esteban (2003; 2006), Freitas e Fernandes (2007), Luckesi (2011; 2018) e Villas Boas (2007; 2019) que compreendem a Avaliação enquanto um conjunto de ações processuais de acompanhamento que envolvem orientação e mediação para a construção de aprendizagens dos sujeitos. A Avaliação é um ato políticopedagógico (ESTEBAN, 2003) importante para assegurar as condições de ensinoaprendizagem. A Universidade surge como um alicerce a essa realidade, atuando colaborativamente de forma a unir teoria e prática, ou práxis pedagógica, além de corroborar com a formação inicial e continuada de educadoras.

Neste contexto, a justificativa para a realização desta pesquisa surge a partir da necessidade de aprofundar os diálogos e teorização da área de Avaliação e refletir sobre práticas avaliativas inclusivas e democráticas desenvolvidas no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. As práticas avaliativas cotidianas precisam ser ressignificadas de modo que oportunizem aprendizagens significativas de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo.

A proposta metodológica se insere no âmbito da pesquisa básica que tem como propósito maior gerar novos conhecimentos para o avanço da ciência. A pesquisa, de acordo com Silveira, Córdova e Bueno (2009) é configurada enquanto um processo permanentemente inacabado, sendo desenvolvido por meio do estabelecimento de proximidade com a realidade, oportunizando aspectos que nos levem à uma investigação sobre aquela problemática.

Adotamos como abordagem metodológica a pesquisa predominantemente qualitativa, com os princípios da investigação explicativa, em que o objetivo maior é “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p. 42). Optamos pela abordagem qualitativa considerando a relação não estática entre o mundo real e o sujeito investigado, o que não pode ser traduzido apenas em números. Sendo assim, “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA; BUENO, 2009, p. 32). Logo, é imprescindível a interação entre todos os sujeitos partícipes da investigação, de modo a valorizar suas trajetórias.

Para promover a aproximação com a realidade das participantes, utilizamos como instrumento a entrevista semi-estruturada, a qual “permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT et al., 2009, p. 65). Para isso, elaboramos um questionário (Apêndice A) com sete perguntas subjetivas referentes às práticas avaliativas desenvolvidas no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, além de cinco indagações prévias que nos auxiliaram a descrever os perfis das entrevistadas, conforme explicitamos na quinta seção.

Para analisarmos as respostas das educadoras entrevistadas, organizamos as suas contribuições em categorias, utilizando os princípios de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), e assumindo as semelhanças como unidades analíticas intituladas de tópicos temáticos. Segundo Bardin (2011, p. 43), se “pretende tomar em consideração a totalidade de um ‘texto’, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido”. Sendo assim, é necessário dar o enfoque na compreensão do que foi dito pelas educadoras, de modo a entender o contexto real daquela situação e de suas variáveis.

Vale destacar que assumimos um compromisso ético diante das participantes da pesquisa, utilizando apenas informações que foram autorizadas pelas educadoras envolvidas, prezando pelo sigilo e fidelidade com os dados construídos. Para isso, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa com todas as informações e compromisso de confidencialidade. Nesse mesmo sentido, a fim de preservarmos a identidade das participantes e da escola onde atuam, conforme os critérios de ética e confidencialidade da pesquisa, optamos por utilizar apenas as siglas iniciais do nome de cada uma delas.

Para compreensão geral da investigação aqui proposta, este trabalho está organizado em seis seções. Esta introdução é nossa primeira seção que foi intitulada “Para início de Conversa”. A segunda foi intitulada “Prosas sobre Avaliação: conceituar para desmitificar” e se propõe a apresentar a área de Avaliação, defendendo-a enquanto acompanhamento das aprendizagens e diferenciando-a da perspectiva examinatória. A terceira: “O lugar da Avaliação na legislação brasileira: histórico e contradições” e contextualiza os documentos legais que direcionam o processo de ensino-aprendizagem e a Educação de forma ampla, além de tensionar pontos específicos referentes à Avaliação da/para Aprendizagem. A quarta seção, “o SAEB e sua influência no cotidiano escolar”, propõe apresentar o histórico de construção e atuação do SAEB e como suas modificações influenciaram na Educação Básica, sobretudo nos três

primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental. A quinta seção é denominada “Conversas e reflexões sobre Avaliação: experiências de educadoras” e nela analisamos as respostas das educadoras entrevistadas, a partir da estruturação em tópicos de análise. Na sexta e última seção intitulada “Considerações nem sempre finais”, expomos nossas conclusões e os resultados a investigação acerca das práticas avaliativas de educadoras atuantes no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

## 2 PROSAS SOBRE AVALIAÇÃO: CONCEITUAR PARA DESMISTIFICAR

Ao tratarmos de Avaliação, os indivíduos envolvidos no processo de *ensinaraprender* (ESTEBAN, 2006) apresentam questionamentos recorrentes, tais como “Por que avaliar?”, “Como avaliar?”, “Quais as contribuições da Avaliação no processo educativo?”, dentre outras.

Para Esteban (2006), o conceito *ensinaraprender* (ou *aprenderensinar*) é um termo que não se separa e, portanto, não há uma hierarquia neste processo, inclusive, porque enquanto ensinamos também aprendemos e, nessa mesma ação-reflexão, avaliamos. Avaliar é, sobretudo, um ato intrínseco à vida humana. Avaliar se estabelece como uma ação ou conjunto de ações de acompanhamento que envolvem orientação e mediação para a construção de aprendizagens.

A partir do exposto, se faz necessário compreender que o processo avaliativo é constituído como um conjunto de elementos intencionais que compõem o planejamento pedagógico que, por sua vez, têm como objetivo o desenvolvimento das aprendizagens. Para isso, todos os elementos desse trabalho pedagógico devem dialogar entre si, face a esse objeto, e não cabe a sobreposição de um elemento a outro, como trazem os autores Freitas e Fernandes (2007, p. 8) que entendem a

Avaliação como algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, na qual todos os sujeitos desses processos estão envolvidos, [...] a avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica.

Sendo parte do planejamento pedagógico, a Avaliação não deve ser tratada como algo anexo a ele, algo que tem o fim por ela mesma e cuja única preocupação seria a atribuição de valores (em nosso sistema escolar, atribuição de notas) ao final de um período letivo. Tratar a Avaliação como algo isolado das orientações desfavorece o principal sentido (acompanhamento das aprendizagens) e acaba nos remetendo ao conceito de examinar, que se fundamenta na simples verificação do que foi supostamente aprendido e que tem como consequência a rotulação de educandas<sup>2</sup> por meio de conceitos (Aprovado/Reprovado) ou notas (0 a 10, no sistema educacional brasileiro).

O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato de investigação 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 objetivo ou ato possui determinada configuração. (LUCKESI, 2011, p. 52.)

---

<sup>2</sup> Optamos por utilizar o gênero feminino durante toda a pesquisa independente da orientação de gênero dos/das estudantes.

Se o processo avaliativo for entendido como verificação, a concepção fundamenta-se no Exame, sendo trabalhado em momentos pontuais durante o planejamento e colocado como apêndice do trabalho pedagógico, com início e término a partir de determinado bloco sistematizado de conteúdos. Os instrumentos e procedimentos avaliativos escolhidos, caso sejam utilizados em uma perspectiva examinatória, tendem a simplesmente gerar um resultado a ser contabilizado e operacionalizado, com o intuito de classificar aquele/a estudante e não valorizar suas aprendizagens.

A questão é que essa visão não reflete a concepção de avaliar. Esteban (2003) ainda ressalta a carga subjetiva atrelada à perspectiva do exame, que acaba isolando os sujeitos, inviabilizando o diálogo, reduzindo os espaços de solidariedade e de cooperação, estimulando a competição entre as educandas. Quando falamos em avaliar, estamos falando de processo. E justamente por sê-lo, não cabe resumir a um ato pontual. Ele se constitui a partir do acompanhamento das aprendizagens das educandas, com adoção de estratégias contextualizadas a cada público, a partir de devolutivas (*feedbacks*) em cada etapa, compreendida, portanto, como prática de investigação.

A esse processo avaliativo, cabe o destaque para a dimensão do “erro”, aqui entendido e referendado por Esteban (2003) como sendo parte constitutiva do processo de construção do conhecimento. Há também a necessidade de, enquanto educadoras, atentarmos para os distintos tempos de aprendizagem de cada sujeito, de modo a superar estigmas como “dificuldade de aprendizagem”, transformando-os em “necessidades de aprendizagens”, sendo assim trabalhadas no caminhar pedagógico.

A Avaliação deve estar a serviço do processo de ensino-aprendizagem, consistindo em um ato intencional, político e pedagógico, funcionando enquanto acompanhamento desse processo, de forma a contribuir com as práticas dos sujeitos envolvidos de maneira coletiva a fim de que, a partir da tomada de decisões, ocorram melhorias no desenvolvimento das aprendizagens. Na perspectiva da Avaliação, não existe nada que não possa ser aperfeiçoado ou aprendido, assim como não se pode dizer que alguém não aprendeu alguma coisa, e sim o que **ainda** não aprendeu, como traz Villas Boas (2007, p. 24, grifos nossos) “A avaliação auxilia a compreender o processo de aprendizagem dos alunos [...]. Para conhecer o que cada um já aprendeu de modo que eu possa reorganizar as atividades e para que ele aprenda o que **ainda não aprendeu**”.

De acordo com Villas Boas (2019), existem cinco pressupostos necessários que compõem o processo da Avaliação Formativa, com o propósito de que ele ocorra da melhor forma possível, a saber: 1) Responsabilidade do/a professor/a e não de outros profissionais, sendo este/a a autoridade (ou especialista) naquelas situações, sendo responsável por orientar o processo de *ensinoaprendizagem*, também vinculado ao afeto e a integração entre as educandas. Tal responsabilidade não exclui a participação dos outros sujeitos, algo que é essencial; 2) Processo, acompanhamento ao longo do trabalho escolar; 3) Conquista das aprendizagens, que podemos substituir por “construção das aprendizagens”; partindo da perspectiva processual; 4) Intervenções pedagógicas realizadas durante o acompanhamento, e não apenas no final, de maneira que não sejam deixadas lacunas de aprendizagem; 5) Registros do que foi aprendido e retomada das produções a fim de melhorá-las.

Nesse sentido, para que o ato avaliativo esteja a serviço da aprendizagem, podemos pensar que a Avaliação deve ser muito mais *para* e não somente *da* aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos no processo. Dito isso, além de apenas registrar e relatar o que foi aprendido no passado, devemos pensar também na tomada de decisões que influenciam o ensino e a aprendizagem imediatamente, tornando assim a Avaliação *para* Aprendizagem. Segundo Villas Boas (2019. p. 18), “[...] sendo um processo que tem como objetivo as aprendizagens por meio de intervenções pedagógicas, diz-se que a Avaliação formativa é para as aprendizagens, porque se movimenta em sua busca, produzindo novas ações e não se contentando com resultados”.

Logo, por estar a serviço das aprendizagens, implica investir em diversas práticas avaliativas que possam investigar e auxiliar na construção de mais aprendizagens. Dessa forma, as educadoras, a família e as educandas estão em constante desenvolvimento, construção e compartilhamento de aprendizagens, de modo a contribuírem permanentemente para a melhoria do processo avaliativo.

Se o compromisso é com a aprendizagem dos sujeitos, vale ressaltar que o *locus* dessa pesquisa são os anos escolares de 1º ao 3º ano, o qual é constituído em sua organização curricular, na atualidade, pelas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de outros documentos legais que discutiremos na próxima seção desta investigação.

### **3 O LUGAR DA AVALIAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: HISTÓRICO E CONTRADIÇÕES**

Em se tratando do contexto escolar, existem documentos legais que direcionam o processo de ensino-aprendizagem e a Educação de forma ampla. Tais documentos podem tratar da Educação de forma geral e abrangente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), ou específica para as etapas de ensino e suas particularidades, como a Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BRASIL, 2018). Algo a ser analisado e tensionado é como a Avaliação é anunciada nesses documentos vigentes e como isso influencia nas práticas avaliativas cotidianas vivenciadas por educandas e educadoras.

#### **3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.34/96) e sua influência na escola**

A LDB, até então, possui três versões e o conceito de Avaliação passou por mínimas alterações. A primeira versão foi publicada no ano de 1961, a segunda em 1991 e a terceira em 1996. Sendo que, na Lei 4.024/61, há predominância da perspectiva examinatória, pautada na aferição de resultados a fim de que ocorra uma promoção de uma etapa para outra. De modo que está explícito no Art. 39,

A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos. § 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo. (BRASIL, 1961)

A partir dos termos utilizados, como “apuração do rendimento escolar” e “expedição de certificados de conclusão”, é possível destacar que a concepção trazida é a do exame, em que a preocupação maior se encontra da aferição dos resultados para que ocorra a aprovação ou a reprovação daquela educanda, pois, segundo Luckesi (2005, p. 16), “esse poder de aprovação/reprovação é o álibi fundamental para manutenção da cultura dos exames”. A partir do momento em que não se questiona o que causou aquela necessidade de aprendizagem, ou o que pode ser feito para melhorar o que ainda não foi aprendido, se limitando à obtenção de um resultado, permanece a ideia do exame porque se conforma com um resultado.

Em 1971 há uma reforma na LDB, a partir de alterações realizadas na primeira versão. Nesse documento, o conceito de avaliar ainda é confundido com o de examinar, pois até se fala

em uma “Avaliação do aproveitamento”, mas confunde-se com verificação daquilo que foi aprendido, como podemos observar na Lei 5.962/71.

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. § 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos [...]. (BRASIL, 1971)

Os termos “verificação” e “apuração” reforçam a prática examinatória, tratando da Avaliação novamente como um recurso de promoção de etapas, e não de aprendizagens, além da supervalorização do sistema de notas ou menções, ao invés de se preocupar com as aprendizagens construídas. Assim, no intervalo de uma década, não foi possível observar um avanço na concepção de avaliar.

Em 1996 ocorreu a promulgação da versão da LDB mais recente, vigente até os dias atuais, na qual a Avaliação é interpretada como contínua e cumulativa, pincelando as concepções de processo e acompanhamento, porém ainda pautada na obtenção de resultados e de aferição de rendimento. Essa concepção é evidenciada, especificamente, no Art. 24, onde é apresentado no Inciso V que “a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

É possível considerar, a partir do contexto e dos estudos sobre Avaliação daquele período, que houve uma tentativa de melhoria, dando às escolas a autonomia para tratar do processo avaliativo e destacando a importância dos aspectos qualitativos. Contudo, ainda há um equívoco conceitual, tendo em vista que educadoras dividem as atividades avaliativas em parte qualitativa e parte quantitativa, sempre vinculando-as com pontuações. Mas o que a LDB propusera é que se realizasse o acompanhamento sobre o desenvolvimento ao longo do período letivo, bem como que tais informações possam contribuir para o avaliar ao invés do examinar. Por isso, fala-se da qualidade do processo, não da quantidade de pontos em uma atividade específica.

É notável um avanço entre as versões de 1961 e 1991 e a última (em vigência), principalmente quando analisamos o trecho que destaca a primazia dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Porém, a concepção predominante, nas escolas da atualidade (VILLAS BOAS, 2007; ESTEBAN, 2003; LUCKESI, 2011), ainda se constitui a ênfase nos resultados obtidos a partir dos instrumentos avaliativos, dando prioridade não ao que é ensinado e

aprendido durante todo o processo, mas sim nos atos pontuais que geram resultados. A respeito da versão da LDB promulgada em 1996 (BRASIL, 1996), o conceito de avaliar é apresentado sempre atrelado com o objetivo de “detectar problemas”, como se o que é avaliado consistisse apenas em déficits e correções, sendo esses elementos constituintes de um diagnóstico da realidade, sem a análise efetiva dos indícios das aprendizagens, em busca de quais foram as causas e o que pode ser desenvolvido para que as necessidades de aprendizagem sejam superadas.

Na formulação da Lei 9.394/96, em seu artigo 9º, está estabelecido que “A União incumbir-se-á de: VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, objetivando definição de prioridades e melhoria da qualidade do ensino”, e sobre o enfoque no Ensino Fundamental, coloca-se no artigo 12 que “§2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

A partir do exposto, identifica-se que os dois artigos anteriores são contraditórios ao tratarem da “melhoria da qualidade de ensino”, de modo que é imprescindível que a promoção das aprendizagens da educanda esteja imbricada a um processo de *aprendizagem ensino* também de qualidade, e isso implica, necessariamente, em que não ocorra prejuízo no processo. Sobre isso Luckesi (2005, p. 16) afirma que

[...] superar o fracasso escolar significa investir na qualidade do ensino, que tem como consequência direta o desaparecimento da reprovação: quem efetivamente aprende, a partir de um ensino de boa qualidade, não pode ser reprovado. Um ensino de boa qualidade investe na aprendizagem e não na aprovação nas séries escolares.

Ou seja, atrelar a aprendizagem à progressão escolar inviabiliza o sentido do processo avaliativo, uma vez que o segundo elemento é apenas uma consequência de um acompanhamento de qualidade. Muito embora saibamos que a progressão implica na situação avaliativa da instituição, mais especificamente influenciando o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

### 3.2 Base Nacional Comum Curricular e sua influência na prática avaliativa

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018, com o intuito de definir quais são as aprendizagens

essenciais a serem trabalhadas nas diferentes etapas da Educação Básica. Essa definição ocorre por meio do estabelecimento de competências (gerais e específicas) e habilidades que as educandas deverão se apropriar em cada ano letivo escolar.

A BNCC está organizada para atender a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em se tratando do Ensino Fundamental, esse documento se divide em duas partes: Anos Iniciais, para o qual é voltada a proposta desta pesquisa, e Anos Finais. Sobre os Anos Iniciais - de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental -, a BNCC destaca a importância de articular as experiências vivenciadas na Educação Infantil, a fim de evitar uma ruptura entre uma etapa e outra.

Na prática, partindo da perspectiva da Avaliação, é sabido que ocorrem grandes mudanças em relação ao modo como são avaliadas as aprendizagens da educanda, tornando a transição em um processo, por vezes, doloroso. Essa característica encontra-se presente em decorrência, a exemplo, da substituição de práticas lúdicas, voltadas para as dimensões multissensoriais e norteadas pelo eixo de interações e brincadeiras, pela realização de tarefas mecânicas a partir da memorização, repetição e cópias nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nessa nova fase de escolarização, a educanda que passa a ser denominada de aluna ou estudante, se depara, por muitas vezes, com o conceito de “avaliar para promover” e com instrumentos/procedimentos engessados que não respeitam suas especificidades. A este ponto, ocorrem sucessões de usos de diferentes instrumentos classificatórios que resultam em aprovação/reprovação de anos escolares. Sendo que, avaliar para promover implica em seguir adiante nos estudos sem reprovação ou dependência em componentes curriculares específicos.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, há um grande investimento nos processos de aprendizagem da leitura e escrita, além da ênfase no ensino do conhecimento matemático, por vezes, colocando a apropriação do sistema alfabético como objetivo principal, em detrimento dos processos de letramento. Além disso, coloca-se em segundo plano as demais áreas do conhecimento que contribuem para o processo de formação integral daquele indivíduo.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018).

Fica demonstrado na citação anterior e, de modo geral, no documento da BNCC, que a preocupação que se tem é para fazer uma educanda do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, exímio/a leitor/a e escritor/a. Não estamos discordando que é um conhecimento importante, mas destacamos que esse processo não pode ser deslocado das vivências e dos múltiplos processos de letramento que dão sentido ao contexto social e cultural dos sujeitos. Além do cuidado para não reproduzir atividades mecânicas que não geram aprendizagem com o entendimento da realidade.

O diferencial nessa fase de escolarização é que o processo de Avaliação começa a ser orientado pela BNCC, onde consta que é necessário “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, das educadoras e dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 17). Apesar disso, destacamos que avaliar não é “aplicar procedimentos”, mas construir procedimentos/instrumentos como caminhos possíveis para observarmos os indícios de aprendizagens a partir de critérios explícitos.

É importante ressaltar que a Avaliação ocorre em conjunto com o processo *ensinoaprendizagem*, como elementos indissociáveis, ou seja, não defendemos que há um momento específico para ensinar e outro para avaliar se foi aprendido aquilo que foi ensinado. Isto porque, à medida que trabalhamos o processo de *ensinaraprender*, já vamos acompanhando se as aprendizagens estão ocorrendo. Além disso, as orientações das práticas avaliativas não devem vir dissociadas do currículo educacional, dentre outros aspectos como

[...] autonomia da unidade escolar, um currículo dinâmico, flexível e contextualizado, a formação continuada dos professores, a valorização do trabalho coletivo na escola, a continuidade das propostas pedagógicas e o respeito ao tempo escolar como um tempo distinto do tempo das políticas administrativas (FERNANDES, 2012, p. 111).

Apesar de propor alterações interessantes e que vão contribuir para o desenvolvimento das práticas educativas, a BNCC insiste em fragmentar os conhecimentos construídos e o desenvolvimento humano, além de favorecer a padronização do processo de *ensinoaprendizagem*, de modo a ignorar as especificidades dos diferentes contextos sociais, regionais, históricos, dentre outros. Características essas que foram defendidas pela autora acima citada.

O fato é que essa tal “Base Nacional” é homologada com a promessa de “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais às educandas brasileiras, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 5). Contudo, não é possível fazer a padronização de competências para serem aprendidas e, que na sequência, a educanda tem seu rendimento “avaliado” por exames nacionais a fim de conferir se realmente aprendeu o que tinha sido proposto.

Esses processos examinatórios influenciam diretamente a autoestima das educandas, que tendem a diminuir, devido ao estímulo à competição, ao apego às notas, a comparação entre melhores e piores colegas, entre os mais rápidos e os mais lentos na realização das atividades, resultando em aptos e inaptos, aprovados e reprovados. Este é o cenário possível quando se trata de seguir uma cartilha padronizada com os saberes que devem ser trabalhados em sala de aula, desconsiderando os diferentes contextos, suas particularidades e necessidades formativas.

Na transição entre a etapa da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF), ocorre uma ruptura na forma que os conteúdos são distribuídos. Enquanto na EI os eixos temáticos possuem conhecimento de maneira articulada, no EF os conteúdos propostos pela BNCC (2018) são fragmentados em quatro áreas do conhecimento principais: Linguagens, abrangendo Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, a área da Matemática, das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas, abrangendo História e Geografia e, por fim, a área de Ensino Religioso.

### 3.2.1 Área: Linguagens

A área de Linguagens BNCC-2018 tem como centro as práticas sociais relacionadas ao cotidiano das educandas, por intermédio de diferentes linguagens.

[...] verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2018, p. 63).

Apesar de salientar a importância dos diversos tipos de linguagens, a BNCC coloca como centro da ação pedagógica o processo de alfabetização durante os Anos Iniciais do EF. No referido documento, há um forte argumento de que o enfoque na apropriação do sistema alfabético irá contribuir para a inserção da educanda na cultura letrada. No entanto, isso enfatiza

as práticas avaliativas pautadas no exame, além de desfavorecer o processo de aprendizagem da leitura e escrita quando esse é desenvolvido a partir de atividades mecânicas de repetição e memorização.

As competências específicas propostas pela Base ressaltam a relevância das práticas sociais como eixo entre a construção das aprendizagens na área das Linguagens. Entretanto, no cotidiano escolar é comum que a concepção equivocada de Avaliação se atenha à fragmentação dos conteúdos de forma descontextualizada, focando nas regras gramaticais. Sobre isto, Leal (2012) destaca a “necessidade de avaliar melhor se os alunos conseguem agir linguisticamente, ou seja, se eles estão ampliando as capacidades de compreender e de produzir textos orais e escritos, dentre outros objetivos menos centrais” (p. 20). A autora ainda ressalta o compromisso real da escola com a vida diária, sendo que cabe às educadoras alinharem os objetivos de aprendizagem às práticas pedagógicas, tornando a Avaliação o ‘guia’ do planejamento pedagógico.

Além disso, a área de Linguagens não se reduz apenas à Língua Portuguesa. Porém, devido a sistematização de conteúdos e a carga horária de cada componente curricular, os demais, como Arte, Educação Física e Língua Inglesa, acabam sendo postos em segundo plano e não recebendo a importância devida de acordo com as especificidades referentes a cada contexto. Dessa forma é colocado em detrimento ações fundamentais que contribuem com a formação cultural, estética, criativa, crítica, lúdica e corporal das educandas.

Luis (2012, p. 42) coloca que apontar as funções fundamentais desses componentes e de sua convergência com as demais áreas, “[...] implica refletirmos o papel de uma avaliação escolar que legitime, garanta e aprimore a relevância dessas formas de conhecimento”. A prática avaliativa pode então corroborar ou desmistificar essa sobreposição que, comumente, ocorre entre um componente ou outro. Inclusive com situações em que a educanda solicita ao professor/a que “libere sua aula” para que possam estudar para a matéria/componente curricular/área do conhecimento de outros/a professores/as.

### 3.2.2 Matemática

A área do conhecimento matemático também é um dos enfoques principais durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. A BNCC coloca que é esperado das educandas “[...] que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática

para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações.” (BRASIL, 2018, p. 265).

Além disso, durante essa etapa, também é esperado o desenvolvimento do letramento matemático, definido pela BNCC como

[...] as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição) (BRASIL, 2018, p. 266).

O desenvolvimento do letramento matemático é proposto de forma processual, e depende das relações estabelecidas entre o conhecimento matemático e seu uso em situações cotidianas. Entende-se que a educanda precisa construir suas aprendizagens de modo contextualizado, sendo capaz de interpretar e relacionar o que é visto na escola em sua vida diariamente.

Na prática em sala de aula, é comum nos depararmos com situações em que as vivências do cotidiano não sejam levadas em consideração durante o planejamento das aulas e, principalmente, das atividades avaliativas. Adverso a concepção de letramento matemático, muitas dessas atividades são descontextualizadas da realidade das educandas, negligenciando os contextos sociais, regionais ou culturais. Tal condição prejudica as tantas oportunidades de aprendizagem, pois é por meio dessas relações que a educanda pode começar a se aprimorar e compreender o raciocínio matemático.

Entretanto, algumas vezes, esse mesmo raciocínio não é valorizado porque há um enfoque e até supervalorização do erro. Por vezes aquela educanda desenvolveu um raciocínio matemático coerente, porém ao final de uma sentença/operação acaba chegando a uma conclusão equivocada. Consideramos que dar o enfoque apenas ao resultado e não ao desenvolvimento, faz com que sejam deixadas lacunas durante o processo de *ensinoaprendizagem*, além de fazer com que a educanda tenha baixa autoestima, se torne introspectivo, desenvolva medo de tentar por receio de ser julgado/a.

### 3.2.3 Ciências da Natureza

Assim como as demais áreas do conhecimento, a de Ciências da Natureza possui um compromisso com as demandas e conhecimentos das educandas fora da sala de aula. Por isso, ao propor a Educação de um desenvolvimento científico e tecnológico, a BNCC prevê o letramento científico “[...] que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (BRASIL, 2018, p. 321).

O mesmo documento também apresenta o exercício da cidadania como principal aprendizagem a ser desenvolvida pelas educandas, já que não basta apenas se apropriar dos conteúdos de Ciências, mas sim ir além, de modo a promover ações/transformações no espaço em que vive. Dessa forma, é proposto a construção de um processo investigativo, a partir de situações de aprendizagem que desafiem e estimulem as educandas a investigarem o meio a partir das seguintes etapas: 1) Definição de problemas; 2) Levantamento, análise e representação; 3) Comunicação; 4) Intervenção.

É necessário que a Avaliação esteja atrelada a esses objetivos de aprendizagem, oportunizando às educandas o desenvolvimento de tais etapas por meio de um contexto avaliativo e educativo que corrobora com a construção das aprendizagens. Isso requer diferentes instrumentos avaliativos, para que favoreçam o desenvolvimento de aprendizagens de diferentes maneiras; Um planejamento didático-pedagógico não engessado e que possibilite discussões a partir de intervenções das próprias educandas; Uma educadora que entre nesse cenário investigativo junto com as educandas e não como detentor do conhecimento.

#### 3.2.4 Ciências Humanas

A área de Ciências Humanas é composta pelos componentes de História e Geografia, ambos marcados pela contextualização das noções das categorias tempo e espaço. A BNCC traz a importância do desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal.

[...] baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente (BRASIL, 2018, p. 353).

Nos Anos Iniciais do EF, a vivência das educandas é colocada em evidência, norteando as experiências do cotidiano escolar. A BNCC defende que a investigação deve ser estimulada,

contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de observação e de percepção de si, do outro e dos espaços em que vive. Esse estímulo deve ocorrer sempre permeado pelas trocas de experiências entre as educandas, com a família, com os/as trabalhadores da Educação e os demais envolvidos na comunidade escolar.

Além disso, a BNCC destaca a importância de se apropriar de outros espaços educativos, como museus, praças, parques, bibliotecas, dentre outros. Ainda de acordo com o referido documento, por meio de ações lúdicas e da escuta sensível podem ser construídas aprendizagens que corroboram para uma formação integral na área de Ciências Humanas. O argumento defendido por nós, a partir da concepção de Avaliação como constructo das aprendizagens, é de que as práticas escolares não deveriam ser vinculadas à progressão dos anos escolares, tampouco ao desempenho das educandas.

Diante da proposta de todas as áreas do conhecimento presentes na BNCC, é trazida a ideia de progressão do que foi aprendido. Embora possamos reconhecer que devemos ter muito cuidado para não dar enfoque somente na situação final (progredir/não progredir) e, conseqüentemente aprovar/reprovar.

Ao longo do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela **consolidação das aprendizagens anteriores** e pela **ampliação das práticas** de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (BRASIL, 2018, p. 59, grifos do documento).

Observa-se nesse trecho da BNCC que há uma explicitação do que se entende por “consolidação do conhecimento”, isto é, quando o sujeito demonstra, de algum modo, que já aprendeu alguma coisa específica. E, neste caso, estará “apta” a progredir de ano escolar. Contudo, no referido documento, também há uma referência às “matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018, p. 5) que implicam em direcionamentos para que se utilize o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Nos interessou, neste trabalho, o enfoque aos exames que são propostos para educandas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

#### 4 O SAEB E SUA INFLUÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

O Saeb constitui um conjunto de avaliações externas em larga escala. A partir desse Sistema, é possível que o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) faça um diagnóstico do suposto desenvolvimento das educandas da Educação Básica brasileira e identificar possíveis fatores que interfiram nesse desenvolvimento.

O diagnóstico dos níveis de aprendizagem é definido a partir de testes e questionários desenvolvidos a cada dois anos na rede pública de Educação. A postura do Saeb é de apresentar os resultados obtidos para que sejam utilizados pelas escolas, a fim de “avaliarem” a qualidade da Educação naquele local, funcionando como um indicativo para que sejam propostas ações de monitoramento, modificações e aperfeiçoamento do ensino público. Além disso, são tiradas as chamadas “médias de desempenho”, em paralelo as taxas de reprovação, aprovação e abandono escolar. Essas informações são apuradas no Censo Escolar e compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A primeira edição do Saeb foi realizada em 1990, abrangendo apenas uma amostra em escolas públicas, abrangendo as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries<sup>3</sup> do Ensino Fundamental, e analisando as áreas de conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. Até sua última edição, ocorrida no ano de 2019, o Saeb passou por várias estruturações em seu formato.

Em 1995 é elaborada uma nova metodologia para construção dos testes e análises dos resultados obtidos, a Teoria de Resposta ao Item (TRI). A partir dessa elaboração, é possível comparar os resultados do que foi “avaliado” ao longo do tempo. Além disso, é a partir desse ano que são instaurados os questionários como instrumentos permanentes na realização das ações do SAEB, com o objetivo primário de levantamento de dados contextuais que se referem à infraestrutura das escolas e seu funcionamento.

No ano de 1997 surgem as chamadas “Matrizes de Referências”, com o intuito de “avaliar” as competências e definir descritores (conteúdos curriculares e operações mentais). As matrizes funcionam como uma régua, em que são colocadas as habilidades e competências exigidas e os resultados obtidos a partir da utilização. Dessa forma, ocorre uma comparação e, conseqüentemente, classificação da instituição e suas educandas, acerca dos níveis atuais de desempenho geral dos processos de ensinar e aprender.

---

<sup>3</sup> Na época, o Saeb ainda utilizava a nomenclatura “séries”, que hoje denomina-se “anos escolares”.

Neste contexto, Esteban (2012, p. 96) descreve sobre a constituição do ambiente escolar, em que “[...] a referência do processo não é o movimento da educanda, mas os objetivos de ensino, de modo que, ao longo da vida escolar, os alunos vão aprendendo que é mais importante mostrar os resultados esperados do que expor seu real processo de aprendizagem”. Fazendo uma analogia com as Matrizes de Referência, é possível destacar que esta atua para “medir” aqueles resultados em detrimento do processo de construção das aprendizagens, do caminho percorrido para o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a formação.

Em 2001 ocorre uma mudança substancial: apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática são “avaliadas” pelo Saeb, reforçando o estigma da supervalorização dessas duas áreas, em detrimento das demais.

O Ideb surge no ano de 2007, sendo um índice calculado a partir da combinação de médias de “desempenho das educandas” medidas pelo SAEB, e as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar com dados provenientes das instituições educacionais.

Em 2008, nasce a *Provinha Brasil*, uma avaliação diagnóstica opcional, que se apresenta com o intuito de investigar as aprendizagens que são desenvolvidas pelas educandas durante o 2º ano do Ensino Fundamental, da Rede Pública de Educação. Esse exame também inclui apenas os componentes de Matemática e Língua Portuguesa.

O enfoque maior da Provinha Brasil, segundo o site do INEP<sup>4</sup>, é de monitorar o desenvolvimento da “aquisição de habilidades” de Leitura e de Matemática. Um dos objetivos propostos é de “oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem”. Podemos substituir o termo “dificuldades” por “necessidades” pois, como foi colocado anteriormente, não se trata do que a educanda não sabe, e sim do que ele ainda não aprendeu e o que pode ser feito para que aprenda durante o processo de *ensinoaprendizagem*.

Em paralelo à Provinha Brasil, em 2013, o INEP inaugura também a Avaliação Nacional da Alfabetização, mais conhecida como Prova ANA. Este também foi um dos instrumentos avaliativos que compunha o Saeb e tinha como objetivo avaliar a qualidade da alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, a alfabetização matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas de ensino. Diferente da Provinha Brasil, a Prova ANA era

---

<sup>4</sup> Link do site do INEP: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32050>

voltada para as educandas do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, aqueles que estão “no fim” do ciclo de alfabetização.

Vale dizer que a partir do ano de 2019, a prova ANA deixou de existir com essa nomenclatura, já que todas as avaliações externas passaram a ser identificadas como Saeb, sendo diferenciadas pelas indicações de etapa e áreas do conhecimento que serão avaliadas. E além disso, ao invés de avaliar as educandas do 3º ano, passou-se a avaliar aquelas que cursam o 2º ano do Ensino Fundamental.

Ainda no ano de 2016, ocorreu o último formato proposto para a Provinha Brasil, composto por 20 questões de Matemática e 20 questões de Língua Portuguesa, com enfoque à Leitura. Apesar das modificações ao longo dos anos, a essência examinatória permaneceu, supervalorizando a alfabetização e os conhecimentos matemáticos, em detrimento de outros conteúdos; prezando pela excelência e não pela aprendizagem efetiva das educandas, tendo como principal consequência a mensuração dos resultados.

Esse último elemento pode ser percebido quando observamos que o instrumento utilizado tem a predominância de questões objetivas, limitando as possibilidades de interpretação e aprendizagem das educandas. Além disso, os conteúdos são apresentados de maneira isolada, sem estabelecer relações com as vivências cotidianas das educandas.

No guia de procedimentos do referido instrumento, constam instruções para que o/a professor/a, que é considerado um/a fiscal de prova. Como exemplificação, o/a fiscal só deve repetir oralmente o comando de uma questão de prova, no máximo, duas vezes. Tal instrução é extremamente excludente, pois ignora o fato de que existem educandas com diferentes estágios de aprendizagem, além de negligenciar educandas que possuam necessidades educacionais específicas. Ao refletirmos sobre o sentido dessa instrução, é possível associar à perspectiva examinatória, pois priva a educanda de questionar e responder com autonomia determinada atividade, mobilizando aprendizagens construídas ao longo da trajetória escolar.

Segundo informações no site do INEP, o objetivo da Provinha Brasil não é classificatório, e sim o de focar na “[...] utilização dos resultados obtidos nas intervenções pedagógicas e gerenciais com vistas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem”. No entanto, a utilização da prova e a forma como é realizada, dentro da perspectiva do exame, acaba fazendo com que os sujeitos envolvidos nesse processo sejam classificados e rotulados a partir dos resultados finais. Isso ocorre devido às consequências que permeiam o exame, caracterizado por Esteban (2019) como instrumento de controle.

No campo das políticas públicas, a avaliação externa se apresenta como um processo privilegiado para a formulação de propostas que pretendem ampliar a qualidade da educação e reduzir suas desigualdades e se consolida com a instauração de processos baseados em testes estandardizados em larga escala. Atua como um dispositivo de controle, por parte do Estado, do trabalho escolar, em especial sobre o que e como se ensina, acabando por promover uma hierarquização das escolas, o que estimula a competição entre elas por meio da divulgação dos rankings que publicam seus resultados. (ESTEBAN, 2019, p. 115)

Ao “examinar para controlar”, a avaliação externa corrobora para que a autonomia do trabalho escolar seja suprimida e, ao invés de contribuir para melhoria do processo de construção de aprendizagens, ocorre uma tentativa constante de atingir os objetivos propostos, de modo a gerar assim um bom índice de aprovação, apenas para constar nos *rankings*. Todo esse cenário é refletido em competições (seja entre educandas educadoras ou instituições), na rotulação dos indivíduos envolvidos e na manutenção das desigualdades.

Como seguimento à realização da Provinha Brasil, as instituições de Educação e as educadoras são, por muitas vezes, culpabilizadas pelo chamado “fracasso escolar” quando os resultados atingidos não são aqueles esperados. Às educandas, por sua vez, também é atribuída a culpa, já que não conseguiram “demonstrar” aprendizagens naquele momento pontual.

Para evitar o tão temido insucesso, as escolas iniciam então um processo de preparação para a realização das provas. As questões predominantemente objetivas e descontextualizadas são trazidas para sala de aula, planejadas a partir de um treinamento para que as educandas possam “dar conta” daquilo que está proposto nas matrizes de referência (habilidades e competências). Com isso, o que deveria ser de mais importante no cotidiano escolar, sendo essa a construção das aprendizagens das educandas no processo de *ensinaraprender* e o que deve ser feito para que aprendam da melhor maneira possível, é prejudicado em troca de uma tentativa de suprir às expectativas de uma avaliação externa.

O princípio diagnóstico perde sua força, visto que é utilizado para rotular, classificar, exigir e não para corroborar com melhorias, com vista, unicamente, no resultado e não no processo. Não existe uma articulação ao desenvolvimento pedagógico das educandas e os tantos elementos que compõem o ato de educar.

Durante o percurso escolar, a aprendizagem da leitura e do letramento matemático é apenas uma das tantas partes que envolvem a formação daqueles indivíduos, como o ensino de

Arte, Linguagens, Música, Geografia ou História. Partes essas que a perspectiva do exame negligencia.

Ao se ater aos índices de acerto e utilizá-los para a classificação das crianças, a avaliação externa silencia sobre a estrutura da escola, sua gestão, suas condições materiais e humanas, os recursos de que dispõe, a condução do processo pedagógico; tampouco busca informações sobre as condições de vida das crianças, em suas dimensões social, econômica e cultural. O instrumento de avaliação externa, proposto como diagnóstico, fortalece a compreensão de que a avaliação educacional se dirige exclusivamente ao desempenho estudantil. (ESTEBAN, 2019, p. 118)

A organização desses exames é proveniente de órgãos externos nacionais que não têm conhecimento da realidade das escolas, suas condições de infraestrutura, materiais e contextos de vida das educandas, e isso está representado nas questões que são utilizadas nas provas nacionais que pouco ou nada dialogam sobre as realidades dos sujeitos.

Por outro lado, as educadoras que conhecem suas realidades, têm a oportunidade de construir práticas avaliativas que sirvam à aprendizagem e que contemplem temáticas que dialoguem com o contexto educativo com o qual trabalham. Dentro desse processo ocorrem diversas oportunidades de aprendizagens importantes para a formação dos sujeitos.

Essa formação integral, democrática e inclusiva, diz respeito à reconhecer as particularidades estruturais da escola, o que inclui sua localização, o comércio próximo, a vegetação ou falta dela; As individualidades de educandas, das famílias e de trabalhadores/as da Educação daquele ambiente; As festividades regionais, abarcando a culinária daquele local. Essas e tantas outras imensuráveis especificidades podem ser utilizadas em favor das aprendizagens dos sujeitos, valorizando aspectos culturais, saberes e vivências populares, suas linguagens e crenças, favorecendo a ampliação constante das aprendizagens.

Podemos exemplificar um teste utilizado em formato de exame nacional, qual seja, a Provinha Brasil 2016, a partir do que se intitula “guia de aplicação” que deve ser utilizado pela/a professor/a junto às turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma questão vinculada à área de Leitura, em que não existe um enunciado para a educanda compreender o que deve ser feito, mas apenas seguir as instruções de onde marcar um “X” no “quadrado” que corresponde a alternativa correta.

Contudo, não há um espaço disponível ou “quadrado”, mas sim alternativas objetivas de “A” à “D” para que a educanda identifique a palavra correspondente àquela que consta na imagem, com o nome próprio “Tiago” escrito em letra cursiva em um quadro de giz.

**Figura 01: Teste de Leitura da Provinha Brasil 2016**

**Questão 8**

Professor(a), leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone.  
Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

📢 Veja a figura.



Disponível em: <http://guiadicas.net>. Acesso em: 12 jan. 2015.

📢 Faça um X no quadradinho em que aparece o nome escrito na imagem.

- (A) DIOGO
- (B) Ítalo
- (C) TIAGO
- (D) Túlio

Fonte: Inep, 2016. ([https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/kit/2016/caderno\\_professor\\_leitura\\_2016-2.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2016/caderno_professor_leitura_2016-2.pdf))

O comentário da equipe que analisa os testes (provavelmente são técnicos do INEP), sugere que: *“Este item avalia a habilidade de identificar diferentes tipos de letras. Neste caso, o(a) estudante precisa reconhecer, em uma sequência de nomes próprios, grafados em letra de imprensa maiúscula e minúscula, aquele igual ao apresentado na imagem, grafado em letra cursiva”*.

Porém, além da limitação que impõe a quantidade de vezes que o comando da questão pode ser lido, há também o fato de que as opções que constam na questão podem privilegiar o equívoco da educanda ao invés de auxiliá-lo. Além disso, a diferenciação das letras entre maiúsculas e minúsculas sem nenhuma coerência, acaba confundindo quem está fazendo a prova, afinal se “Tiago” está escrito com letra minúscula e cursiva, por que devo marcar uma alternativa em que está escrito com letras maiúsculas? Sem contar que a apropriação da escrita cursiva é complexa para o ciclo da alfabetização, e muitas educandas do 2º ano do Ensino Fundamental não têm esse conhecimento por completo, escrevendo e lendo ainda, apenas, por meio da letra bastão, também conhecida como letra em “caixa alta”.

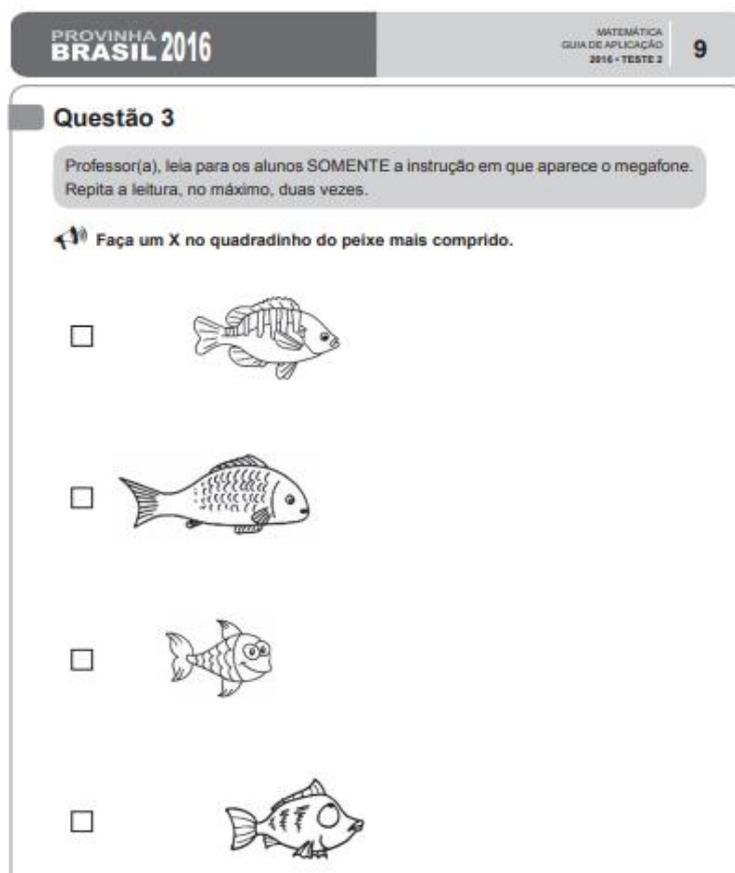
A questão é apresentada de forma mecânica, não exigindo uma elaboração mental da educanda, limitada a identificação apenas do que está escrito, assim, basta que ela olhe para

figura e, caso reconheça as letras correspondentes entre maiúsculas e minúsculas, saberá marcar sem refletir, sem criar e sem construir.

Da mesma forma, o exemplo do teste de Matemática, que trazemos a seguir, também corrobora para a característica mecanicista, em que a educanda não precisa fazer hipóteses ou interpretações. Basta apenas olhar para a questão e marcá-la “corretamente”, caso compreenda o conteúdo proposto, neste caso o de medida.

Se a criança não tiver construído a ideia de comprimento como a maior medida de um objeto ou ser vivo, pode se atrapalhar no momento de escolher uma das alternativas propostas, visto que a representação gráfica dá uma ideia de “deslocamento” dos peixes, podendo confundir com o conceito de distância percorrida.

**Figura 02: Teste de Matemática da Provinha Brasil 2016**



Fonte: Inep, 2016 ([https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/kit/2016/caderno\\_professor\\_matematica\\_2016-2.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2016/caderno_professor_matematica_2016-2.pdf))

A ideia de utilização de provas descontextualizadas, com foco na memorização, repetição e com atividades mecânicas podem contribuir para uma falsa realidade dos resultados

alcançados, uma vez que basta a educanda repetir o que foi dito ou ensinado, sem reflexões e ela “se sairá muito bem”. Ao contrário disso, são as práticas avaliativas inclusivas que são construídas no intuito de auxiliar os processos de aprendizagem, com questões que envolvem curiosidades, resolução de problemas e criação, portanto, contribuindo para a aprendizagem.

A autora Fernandes (2014) destaca o viés político-pedagógico da Avaliação, envolvendo um projeto de sociedade, em que existem aspectos a serem considerados.

Outro aspecto associado ao projeto de sociedade relaciona-se à reflexão sobre o que esperamos de nossos estudantes: que respondam bem às questões de teste ou que pensem? A capacidade de argumentação, a oralidade, o raciocínio, o desenvolvimento do pensamento, a construção de conceitos devem ser os aspectos mais importantes do planejamento dos professores (FERNANDES, 2014, p. 122).

A partir disso, podemos perceber que a concepção de projeto de sociedade que está atrelada à Avaliação Externa não dá ênfase à formação de um indivíduo crítico, que desenvolva capacidade de argumentação ou de desenvolvimento do pensamento, privilegiando respostas estabelecidas como corretas, colocando em detrimento a construção da autonomia e das aprendizagens do sujeito.

Sendo assim, as atividades realizadas a partir desses testes nacionais são pautadas na perspectiva examinatória e não refletem o sentido da Avaliação de acompanhar e oportunizar melhorias para que as aprendizagens sejam construídas pelos sujeitos. A exigência imposta pela Base Nacional Comum Curricular tende a tensionar ainda mais para o desenvolvimento de um projeto moldado na perspectiva do exame que está amparado na dimensão das competências e habilidades propostas por este documento oficial.

Sendo assim, em 2019, o Saeb passou pela última reformulação até então, com o objetivo de se adequar à BNCC. A partir disso, a BNCC tornou-se a referência para estruturação das questões propostas para o 2º ano do Ensino Fundamental, ainda com ênfase nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, em caráter de estudo-piloto, deu-se início a Avaliação da Educação Infantil, a partir da utilização de questionários eletrônicos para educadoras, diretores/as, secretários/as municipais e estaduais sobre a qualidade da oferta dessa primeira etapa de Educação.

Em todos os casos, ressaltamos o olhar atento para a importância de não se adequar à normatividade das cartilhas impostas às Secretarias e, portanto, as educadoras para que submetam suas práticas às orientações e diretrizes gerais que direcionam para um ensino

mecanizado e instrucional, tendo como consequência a Avaliação enraizada por testes estandardizados.

Para evitar que os/as educadoras possam se submeter a tais imposições, ressaltamos a importância do diálogo sobre o que são as práticas avaliativas e como se diferencia das práticas examinatórias. Por isso, o movimento dialógico com docentes sobre a Avaliação da/para Aprendizagem é indiscutivelmente necessário e urgente.

## 5 CONVERSAS E REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORAS

Devido à proposta desta investigação se desenvolver a partir de uma abordagem exploratória, compreendemos que esta implica em “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2010, p. 37). Dentro desse movimento, foi articulado um diálogo, possibilitado pela utilização de um questionário online com educadoras que atuam no 1º, 2º e/ou 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador/BA, a fim de refletir questões acerca das práticas avaliativas desenvolvidas no processo de *ensinoaprendizagem*.

O instrumento de registro das respostas das participantes da investigação contemplava sete perguntas referentes às práticas avaliativas, além de cinco indagações prévias que nos auxiliaram a delinear o perfil das entrevistadas. O questionário, em formato editável, foi enviado para as educadoras a partir da mediação oportunizada pelas coordenadoras das instituições com as quais já tínhamos contato prévio, tendo em vista a participação dessas educadoras no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem da Faculdade de Educação da UFBA, grupo esse que a autora deste trabalho é integrante e pesquisadora desde 2018. Em paralelo, foram disponibilizados os telefones das autoras da pesquisa, a fim de facilitar a entrega dos questionários respondidos, oferecendo a possibilidade de serem entregues a partir de áudios ou mensagens escritas pelo aplicativo *WhatsApp*.

A partir do envio<sup>5</sup> dos questionários, obtivemos a resposta de sete educadoras de faixa etária entre 33 e 50 anos de idade. Todas as convidadas possuem formação inicial em Pedagogia, sendo que alguns/as possuem também especializações na área de Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Diversidade, Educação Especial, atuando como professora em sala de aula durante um tempo de serviço que variou entre 5 a 29 anos. A fim de mantermos o sigilo da identidade das participantes e da escola onde atuam, conforme os critérios de ética e confidencialidade da pesquisa, optamos por utilizar apenas as siglas iniciais do nome de cada uma delas.

---

<sup>5</sup> Não sabemos ao certo quantas pessoas receberam o questionário, pois a mediação foi feita pela respectiva Coordenadora da escola.

Como já mencionamos, o questionário continha sete questões específicas sobre Avaliação e foram construídas de forma aberta, permitindo a educadora se expressar da forma que preferiu, de acordo com sua experiência docente. Neste sentido, passamos a analisar as respostas, a partir de categorias que surgiram em cada tópico ou temática proposta como pergunta no questionário original. Para fins de análise, utilizaremos sempre a referência à educadora para todas as respostas, considerações, reflexões que as docentes fizeram em torno de sete tópicos conceituais da Avaliação, quais sejam:

**Tópico nº 1:** Conceito de Avaliação e o papel no processo de ensino e aprendizagem.

**Tópico nº 2:** Planejamento da Avaliação no contexto presencial e nas atividades remotas.

**Tópico nº 3:** Experiência de avaliar as aprendizagens das crianças de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

**Tópico nº 4:** Análise/interpretação dos resultados das práticas avaliativas realizadas pelas educadoras.

**Tópico nº 5:** Orientações da Secretaria Municipal de Educação de Salvador para as educadoras planejarem e desenvolverem as práticas avaliativas no período da Pandemia da Covid-19.

**Tópico nº 6:** Utilização (ou não) de exames municipais ou nacionais nas escolas.

**Tópico nº 7:** O que é mais fácil e mais difícil na prática de avaliar.

Quanto ao primeiro tópico temático, exploramos a conceituação de avaliação e qual é o lugar/função dessa avaliação nas práticas pedagógicas. Assim, na dimensão da pesquisa explicativa, passamos a analisar as respostas das educadoras conforme segue:

**Tópico nº 1:** Conceito de Avaliação e o papel no processo de ensino e aprendizagem

*Avaliação é o processo que possibilita o professor identificar o que o aluno já sabe e as habilidades que ele ainda não desenvolveu. Além disso, serve para nortear o trabalho do professor. (N.M.S.)*

*Avaliação é o processo que revela o quanto o aluno aprendeu daquele conteúdo que foi trabalhado em classe. (L.R.B.)*

*Momento em que identificamos se o aluno compreendeu os conteúdos e assuntos propostos. A avaliação se faz de diversos instrumentos, dentre eles as provas. (P.G.)*

*Avaliação é o processo onde é observado o que ficou para o aluno, como resultado do ensino-aprendizagem. (A.R.S.S.)*

*A avaliação tem um sentido bem amplo, depende muito do que a pessoa que avalia, entende por avaliação e qual seu objetivo final. Para mim particularmente avaliar significa coletar dados para obter um diagnóstico da turma, bem como compreender o processo individual de cada aluno, de como eles operam, ou entendem determinado conteúdo, quais habilidades precisam ser revisadas e ampliadas, e quais estratégias eles já possuem e utilizam (A.L.M.)*

*Avaliação para mim é todo o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, como forma de rever o percurso, ajustar rumos, consolidar caminhos. Avaliação não deve nem pode ser um momento pontual, mas sim uma construção. (A.C.P.A.)*

*A avaliação é um componente de acompanhamento do desenvolvimento pedagógico ou cognitivo do estudante. (CSO)*

Observa-se nas respostas das educadoras que se formaram duas grandes categorias em torno do conceito da Avaliação: avaliar como acompanhamento e examinar como mensuração. Na primeira categoria, avaliar implica “identificar o que o aluno já sabe e as habilidades que ele ainda não desenvolveu” (N.M.S.) e, no mesmo sentido, outra professora entende que avaliar diz respeito a “compreender o processo individual de cada aluno [...]” bem como “quais habilidades precisam ser revisadas e ampliadas” (A.L.M.). Observa-se ainda que ambas as educadoras têm uma concepção de que avaliar não se resume a observar pontualmente uma aprendizagem em determinado momento, mas que são indícios de construção de conhecimentos, portanto, são saberes provisórios que dependem de uma mediação docente para serem ampliados.

Esse modo de compreender o processo avaliativo está vinculado à ideia de Avaliação como acompanhamento, tal como entendem as educadoras A.C.P.A. e C.S.O, contemplando especialmente como forma de ajustar o percurso do processo de *ensinoaprendizagem* (ESTEBAN, 2003). Além disso, a Avaliação não se dá apenas na observação do que as educandas construíram, mas também da própria prática do/a educador/a. Isso também está sinalizado na resposta da professora N.M.S ao dizer que a Avaliação pode “nortear o trabalho do professor”, corroborando com o entendimento do ato de avaliar apresentado por Alves, Vilar e Bompert (2020).

Enquanto avaliar implica um conjunto de ações em um processo contínuo de acompanhamento e envolve mediação para que as aprendizagens sejam construídas, o ato de examinar é pontual e tem como objetivo verificar quais aprendizagens foram construídas, marcar a “não aprendizagem” e apresentar resultados do que foi aprendido. (ALVES, VILLAR, BOMPET, 2020, p. 741)

Dessa forma, podemos configurar as respostas das educadoras anteriormente citadas como a concepção de Avaliação enquanto acompanhamento em que as educadoras atuam como mediadoras na construção das aprendizagens. Na perspectiva do avaliar, as práticas avaliativas não se encaixam em momentos pontuais voltados para aferição de resultados obtidos, mas sim se constituem de forma processual com o envolvimento do diálogo, acolhimento, observação, registro, desenvolvimento das aprendizagens (re)orientação do trabalho pedagógico.

Em contrapartida, a Avaliação entendida a partir da concepção do Exame é outra categoria que se apresenta como reflexo da prática da professora, como observamos quando pondera que a Avaliação “revela o quanto o aluno aprendeu daquele conteúdo” (L.R.B.), pois trata-se de uma ideia quantitativa de mensuração, para saber a “quantidade das aprendizagens”, como se isso fosse possível. E nesse mesmo caminho, reafirmou outra professora ao enfatizar que a Avaliação “[...] é o momento em que identificamos se o aluno compreendeu os conteúdos” (P.G.). E isto é reiterado na expressão de A.R.S.S. que se reporta à Avaliação como “observado o que ficou para o aluno, como resultado do ensino-aprendizagem”.

Embora a palavra “processo” seja atribuída à Avaliação pelas educadoras L.R.B. e A.R.S.S., o que se percebe é uma incoerência conceitual porque na mesma frase é possível observar que o discurso não se aproxima da prática relatada pela educadora. Ou seja, defendem a Avaliação como processo, mas estão preocupadas com a quantidade de conteúdo aprendido, portanto, focando no resultado, ao invés de observar o percurso da aprendizagem.

Fernandes (2014, p. 120) defende que a prática avaliativa deve ser “uma prática com ênfase no processo e não somente no desempenho, que não utilize a prova como único instrumento”, o que coloca a avaliação no centro das aprendizagens. Apesar das educadoras não citarem o instrumento da prova, como especifica a autora, é notório que a concepção trazida caminha no sentido contrário da Avaliação como centro das aprendizagens, e sim como um recurso que enfatiza os resultados finais das educandas. Dessa forma, a prática acaba sendo examinatória, conseqüentemente pontual e não processual.

No item sobre planejamento, as educadoras fizeram as seguintes ponderações que passamos a analisar no segundo tópico temático.

**Tópico nº 2:** Planejamento da Avaliação no contexto presencial e nas atividades remotas

*No contexto presencial aplico atividades de avaliação diagnóstica para identificar em que nível se encontra o aluno. Depois segue as avaliações bimestrais individuais para acompanhar as habilidades adquiridas, sendo que durante todo o processo é feita a avaliação processual, com observação do desempenho do aluno durante a realização das atividades propostas (individuais ou em grupo). Todas essas avaliações ajudam a construir o parecer descritivo de cada aluno. No contexto remoto, as avaliações estão sendo feitas com a correção das atividades que os alunos pegam na e escola e devolvem e, às vezes, corrigimos as respostas via WhatsApp. (N.M.S.)*

*Faço o planejamento semanal exatamente como faria no ensino presencial, porém, adapto as atividades à realidade dos meus alunos. Elaboro cadernos de atividades que são impressos pela escola e entregue às famílias. As aulas acontecem via grupo de Whatsapp, envio áudios e vídeos explicando e tirando dúvidas da turma. (L.R.B.)*

*Ainda não estamos trabalhando presencialmente, mas no contexto de aulas remotas estamos acompanhando corrigindo as atividades e tirando as dúvidas através de momentos via Whatsapp. (P.G.)*

*Buscando os pontos mais relevantes para a aprendizagem dos educandos. Um pouco mais flexível e humano, compreendendo o difícil período vivenciado por todos nós. (A.R.S.S.)*

*No ensino presencial a cada dois conteúdos estudados com atividades sequenciais, fazíamos apresentação em grupo com participação individual, uma proposta de jogo, observando as estratégias individuais, a reelaboração após tentativas de acerto, a disponibilidade de convencer e ser convencido... e fazíamos uma atividade impressa individual sobre aqueles conteúdos. [...] Atualmente utilizo bastante os vídeos do Youtube, procuro produzir as atividades remotas observando a progressão dos vídeos para que eles possam ter êxito e reflexão diante das atividades propostas. [...].(A.L.M.)*

*Por uma necessidade de valorar o aprendizado do aluno, há a aplicação de avaliação escrita em semanas de avaliação. Particularmente é um tipo de avaliação que não concordo por toda ansiedade que esse momento pode trazer ao aluno. Falo por ter passado por isso quando era estudante. Nas atividades remotas a avaliação é através da correção das atividades do bloco impresso, participação e interação nos grupos do aplicativo de troca de mensagens. Então diariamente há a possibilidade de ajustar as propostas, atividades para que alcancem o maior número de alunos dando autonomia e independência. (A.C.P.A.)*

*No presencial faço a avaliação formal com os conteúdos pertinentes, com questões elaboradas de forma bem diversificada. Faço também a avaliação processual, através de observações e instrumentos. Não tenho feito nenhuma avaliação no ensino remoto para as turmas, pois as ferramentas e outras questões não permitem, dentro do contexto social que estamos vivendo. (C.S.O.)*

Com a pandemia da Covid-19, toda a população deparou-se com um momento, até então, desconhecido. Diversos/as profissionais se viram limitados/as diante do distanciamento social obrigatório e necessário para a manutenção da saúde e da vida. A área de Educação foi

uma das mais diretamente afetadas pela pandemia, haja vista a proibição das aulas presenciais. Assim, diante desse cenário, as educadoras tiveram que se reinventar e adaptar sua rotina de trabalho à nova realidade com atividades não-presenciais.

Nessa realidade, a Avaliação é um dos componentes que requer atenção, de maneira que continue sendo voltada para o acompanhamento da construção das aprendizagens. Podemos visualizar a dificuldade quanto a essa adaptação nas respostas da maioria das educadoras ao mencionarem como as práticas avaliativas estão ocorrendo atualmente, na modalidade não-presencial.

Dentro do contexto de aulas remotas, as educadoras N.M.S., P.G. e A.C.P.A tratam especificamente da Avaliação enquanto “correção de bloco de atividades”. O termo “correção” está atrelado à perspectiva examinatória, uma vez que já presume que a educanda cometeu algum erro e será corrigido pela professora “que sabe as respostas corretas” e que, portanto, é a pessoa que “valida ou invalida” determinado conhecimento.

Além disso, a simples correção das atividades inviabiliza o acompanhamento e a (re)orientação das atividades que envolvem o trabalho pedagógico, uma vez que não ocorrem as devolutivas necessárias para que a educanda seja auxiliada no processo de *ensinoaprendizagem*. A professora A.C.P.A. ainda destaca “a possibilidade de ajustar as propostas, atividades” das educandas, porém com o argumento de que é realizado “para que alcancem o maior número de alunos”, portanto, se preocupando em manter a escalabilidade de utilização das atividades para a maior quantidade possível de educandas. Essa sinalização mostra que uma das preocupações das educadoras durante o período de aulas remotas é saber se as educandas têm acesso aos materiais de estudo, visto as dificuldades específicas que cada família pode ter, como acesso à conectividade de Internet de qualidade, celular ou computador disponível para a educanda e até mesmo desinteresse diante de tarefas exclusivamente *onlines*, sem o convívio social.

Em paralelo, apenas a professora C.S.O. afirma “não tenho feito nenhuma avaliação no ensino remoto”. Mas isso é impossível já que a Avaliação é intrínseca ao processo de *ensinoaprendizagem*. Podemos entender, diante dessa resposta, que a professora tenha associado a Avaliação para Aprendizagem apenas à realização de tarefas escritas com o intuito de aprovar ou reprovar o/a estudante a partir dos resultados obtidos. Essa concepção, na realidade, é a de examinar, não de avaliar. Mesmo no contexto remoto é possível e necessário

acompanhar o processo da educanda, com o objetivo de contribuir para a construção das aprendizagens e não a mera progressão entre um ano escolar e o seguinte.

Outro aspecto importante da Avaliação, não apenas em contexto de pandemia, é o acolhimento, trazido por L.R.B “adapto as atividades à realidade dos meus alunos” e A.C.P.A., que busca um planejamento “um pouco mais flexível e humano”. Luckesi (2005, p. 41) destaca que “Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está; para, então, a partir daí, decidir o que fazer”. Se para nós, adultos, encarar essa realidade é desafiante, para as educandas pode ser um processo ainda mais doloroso, em que diversas dificuldades (econômicas, sociais, psicológicas) são presentes no cotidiano. Diante disso, é necessário que a professora desenvolva esse olhar sensível e que leve os aspectos mencionados em consideração, durante o planejamento do trabalho pedagógico.

Quando as educadoras se reportaram, ao planejamento das atividades presenciais, comparando com as atividades avaliativas na modalidade remota, percebe-se uma incoerência conceitual, confundido avaliar (que é acompanhamento) com examinar (que é atividade pontual). Apesar de tratar da Avaliação como acompanhamento de um processo, a professora N.M.S. destaca a mera “aplicação” de atividades, com foco no desempenho da educanda. Assim, esta professora menciona que “todas essas avaliações ajudam a construir o parecer descritivo”, com ênfase que o conjunto das atividades avaliativas (e não das avaliações) contribuem para a construção de um Parecer descritivo que tem o objetivo de descrever a evolução/desenvolvimento das aprendizagens da educanda.

Sobre isso, C.S.O. ainda ressalta a importância de “questões elaboradas de forma bem diversificada”, evidenciando que a preocupação em ampliar as possibilidades do sujeito demonstrar que aprendeu. E, segundo Esteban (2012, p. 95), vai se “[...] evidenciando a sala de aula como um espaço constituído pela heterogeneidade. Os pontos de partida são múltiplos, assim como são diferentes os caminhos percorridos, o que só pode gerar vários pontos de chegada”. Ao limitar os instrumentos avaliativos, limita-se também as oportunidades de aprendizagens das educandas, na tentativa de homogeneizar aquela turma/ano escolar, negligenciando suas particularidades.

Essa situação também é relatada por A.C.P.A. ao trazer as “semanas de avaliação”, em que são realizadas “avaliações escritas” (ou provas) com o intuito de “valorar o aprendizado do aluno”. Isso porque fica explicitada a cultura da “Pedagogia do Exame” (LUCKESI, 2011) em

que se observa atividades pontuais com objetivo de classificação e não de oportunizar que as aprendizagens sejam construídas/ampliadas.

Além disso, a “semana de avaliação” restringe a Avaliação à momentos pontuais organizados para aferir a aprendizagem, sendo que essa característica se configura enquanto examinar para mensuração, e não avaliar como acompanhamento. A professora A.C.P.A. ainda relata que não concorda com esse tipo de exame, salientando que é uma imposição vertical que limita a autonomia das educadoras. A mesma destaca que tem ciência, a partir de suas vivências enquanto educanda, que essa semana imposta traz uma carga subjetiva (ESTEBAN, 2003) às educandas, fazendo com que se sintam pressionados, ansiosos e cobrados, visto que lhes é exigido um resultado satisfatório.

Ao tratar das experiências de Avaliação das educandas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, as educadoras fizeram as seguintes colocações que passamos a analisar.

**Tópico nº 3:** Experiência de avaliar as aprendizagens de crianças de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental

*Avaliar alunos de 1º ao 3º ano, exige um pensar minucioso na aplicação das atividades, contemplando os vários níveis, dosando os desafios (nem tanto, nem tão pouco). Às vezes é frustrante pois a atividade pode parecer boa aos nossos olhos, e podem estar muito além da etapa de desenvolvimento em que o aluno se encontra. Por isso, o professor deve estar atento e de antemão ter uma outra proposta para avaliar aquele aluno e conseguir realmente atingir o objetivo. (N.M.S.)*

*É bem difícil e desafiador, por vezes, faço chamadas de vídeo ou peço que as famílias façam vídeos mostrando as crianças realizando as atividades. (L.R.B.)*

*Bem criteriosa, pois as mesmas se encontram no processo de alfabetização. Estamos preparando futuros leitores funcionais para a vida. (P.G)*

*Ela é muito agradável quando temos alunos que respondem, dentro do esperado ou, ao menos, próximo disso. Porém, quando o contrário acontece, é bastante desestimulante para o professor, especialmente. (A.R.S.S.)*

*Eu acho fascinante, primeiro o professor precisa saber o que os estudantes já sabem, pensam, qual o nível de escrita (pré silábico, com e sem valor sonoro, silábico, silábico-alfabético) ele(s) está(ão). Para sistematizar ações e atividades que possibilitem o avanço do estudante. Em língua Portuguesa analisar a hipótese de escrita é essencial; em Matemática realizar o jogo batalha de números e ir ampliando desde o nome dos números, até o SND. Por isso é fascinante e desgastante pois alguns avançam rápido e outros médios e tem aqueles que precisam de mais tempo, de um olhar mais cuidadoso, quando isso acontece é necessário compartilhar com os colegas,*

*e coordenação, pois o educador também deve ser humilde e reconhecer que precisa da ajuda de outros profissionais para que aprendizagem ocorra, mesmo que de modo lento, mas eficaz para aquele estudante. (A.L.M.)*

*É uma experiência de aprendizado diário, de aprimorar olhares, de sensibilizar perante as dificuldades do caminho e tentar melhorar, corrigir, ampliar de forma que cada pequeno passo possa ser transformado em conhecimento consolidado. (A.C.P.A.)*

*Isso é uma prática natural. A avaliação para o primeiro ciclo deve ser tratada como um instrumento de acompanhamento, no qual devemos avaliar o nível individualmente de “compreensão” e elaborar estratégias para que o estudante consiga alcançar determinada competência. (C.S.O.)*

Ao tratar das experiências vivenciadas em sala de aula com educandas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, a maioria das educadoras entrevistadas apresentaram respostas que convergem com a concepção de Avaliação enquanto acompanhamento. Isso porque as educadoras deixam explícito que as educandas podem ampliar suas aprendizagens e, para isso, vão buscando “elaborar estratégias” (C.S.O.), “ações e atividades que possibilitem o avanço do estudante” (A.L.M.), “para atingir o objetivo” (N.M.S.) que é a construção das aprendizagens.

As educadoras N.M.S e A.C.P.A. também explicitam esse acompanhamento das aprendizagens, ressaltando a importância do/da docente avaliar seu próprio trabalho em sala de aula. É possível identificar a preocupação nesse quesito a partir das seguintes falas: “[...] o professor deve estar atento e de antemão ter uma outra proposta para avaliar aquele aluno e conseguir realmente atingir o objetivo” (N.M.S.) e “É uma experiência de aprendizado diário, de aprimorar olhares, de sensibilizar perante as dificuldades do caminho e tentar melhorar” (A.C.P.A.).

Apesar da consciência de autoavaliação do próprio trabalho, com a flexibilidade e adaptação das práticas avaliativas, as educadoras apresentam um sentimento antagônico que se confronta com a realidade. De um lado, algumas entendem o ato de avaliar como algo desafiador, difícil, desgastante e frustrante, principalmente devido a dois elementos: a distância imposta pelo ensino remoto e os diferentes níveis de desenvolvimento de cada educanda. Por outro lado, dizem que avaliar é fascinante e criterioso porque as educandas vão se desenvolvendo e aprendendo com as mediações realizadas.

A partir da colocação das educadoras, é possível perceber a concepção de avaliação formativa que envolve um trabalho realizado por todos os sujeitos, ou seja, educadoras e educandas.. Sobre isso, Villas Boas (2019, p. 15) explicita que “Avaliação e aprendizagem

estão sempre atreladas. Estão presentes em todos os momentos e espaços escolares” e que, dessa forma, “[...] o processo de avaliação formativa está em curso enquanto as aprendizagens ocorrem.”. A autora ressalta que não se pode isolar a educanda e fazer da Avaliação um processo unilateral onde só ele/a é avaliado/a. Faz parte do processo de *ensinoaprendizagem* (ESTEBAN, 2003) a avaliação docente já que esta favorece a construção de aprendizagens de todos os sujeitos envolvidos naquele processo e possibilita a reorganização do trabalho pedagógico a fim de que as educandas aprendam o que *ainda* não aprenderam.

A professora A.L.M. destaca outro ponto importante que é a troca de experiências entre os pares. Ela traz essa contribuição ao identificar que existem tempos de aprendizagem diferentes para as educandas “[...] alguns avançam rápido e outros médios e tem aqueles que precisam de mais tempo, de um olhar mais cuidadoso.”, visto que cada educanda é única e constrói suas aprendizagens de modos diferentes. Com isso, além de convidar o/a docente a avaliar o seu trabalho, ela diz ser necessário “compartilhar com os colegas, e coordenação” para que sejam tomadas decisões coletivas que auxiliem as educadoras a modificar suas práticas e às educandas para que superem suas necessidades de aprendizagem.

Se por um lado, percebe-se a prevalência da concepção de Avaliação enquanto acompanhamento, por outro, também é possível identificar também algumas respostas nas quais predominam práticas examinatórias. Tais práticas refletem a concepção do exame e não favorecem o processo de *ensinaraprender*, conforme observamos a seguir.

A professora L.R.B. destaca a vivência do atual ensino remoto e reduz a Avaliação a solicitação de “vídeos mostrando as crianças realizando as atividades”, o que implica na visão de Avaliação como fiscalização, ou seja, uma concepção de examinar. Sabemos que o ensino remoto possui especificidades que dificultam o trabalho docente, sobretudo estruturalmente, de acompanhar as aprendizagens das educandas. No entanto, a mera feitura de tarefas e sua respectiva observação não determina se aquele conteúdo/temática foi ou não aprendido pela educanda..

Autores como Alves, Vilar e Bompert (2020, p. 743) defendem que é “fundamental compreender a Avaliação como momento plural de acompanhamento das aprendizagens e a permanente observação da própria prática”. Isso para ressaltar o entendimento de que a Avaliação é um processo e não um momento pontual, o que significa que tudo deve e pode ser

observado e levado em consideração quando estivermos analisando o desenvolvimento das aprendizagens. E se torna ainda mais importante para nos afastar da prática do exame.

Ao afirmar que a Avaliação só é agradável, “quando temos alunos que respondem, dentro do esperado”, a professora A.R.S.S. demonstra uma percepção examinatória e excludente, visando apenas a “aferição” dos resultados obtidos, na qual o/a estudante é classificado/a entre aprovado/a e reprovado/a e fadado ao respectivo “sucesso” ou “fracasso escolar”, ou seja, valoriza os que “acertam” respostas e não considera os que cometem equívocos, ou seja, aqueles que “erram”.

Acerca dos caminhos da aprendizagem e dos possíveis erros que fazem parte do processo de aprender, Esteban (2003, p. 33) nos provoca: “O que sabem os que não aprendem? O que sabem os que não ensinam? O que sabem os que não colaboram? O que sabem os que não tem competência? Que saberes são ocultados, que possibilidades deixam de ser vistas, que alternativas são desconsideradas?”. A autora nos convida a refletir sobre quais saberes são construídos por aquelas educandas negligenciadas e quais aprendizagens se mostram presentes nas suas produções. Afinal, o que os equívocos cometidos pelas educandas e que são interpretados como um “não saber” nos revela? Podemos investigar o que há por trás das respostas construídas a fim de que possamos realizar as intervenções pedagógicas necessárias para que eles/as aprendam o que ainda não sabem.

Na resposta de A.L.M. podemos destacar também a supervalorização da aprendizagem de conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa preocupação demasiada com a leitura e a escrita, também é trazida por P.G. ao relatar que, enquanto docentes, “estamos preparando futuros leitores funcionais para a vida”. Apesar da tentativa de demonstrar que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita deve pautar-se na realidade das educandas e serem levadas para a vida diária, essa fala nos remete a ideia de “preparação”, onde a educanda está sempre tendo que ser preparada para algo, seja para os exames, para as etapas escolares, para o ensino superior ou para o mercado de trabalho. Quando, na realidade, o que deveria estar em foco é a aprendizagem significativa em cada momento presente.

Além disso, ao dizer que estamos preparando “leitores funcionais”, o ciclo de aprendizagem de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental é reduzido apenas à área de Língua Portuguesa, sendo que esta é apenas uma das demais áreas que devem ser exploradas e desenvolvidas pelas educandas. Se defendemos uma formação integral, não é coerente darmos

ênfase apenas a um componente curricular, uma vez que todas as áreas do conhecimento são indispensáveis para a formação do sujeito.

Ao indagarmos sobre como são feitas as análises/interpretações dos resultados das práticas avaliativas, foram relatadas as experiências abaixo:

**Tópico nº 4:** Análise/interpretação dos resultados das práticas avaliativas realizadas pelas educadoras

*Todas as práticas avaliativas são importantes, quer sejam diagnósticas, ou para somatizar os conteúdos apreendidos, ou sejam processuais. Todas ajudam a conhecer melhor o aluno e devem ser usadas para guiar o fazer pedagógico. (N.M.S.)*

*A maneira como a Secretária Municipal de Salvador exige que o professor avalie o aluno é completamente burocrática e afastada da realidade escolar. O tempo que o professor perde alimentando planilhas, num sistema que muitas vezes não funciona direito, obrigando o profissional a preencher as mesmas informações repetidas vezes, poderia ser gasto avaliando as respostas e detectando as necessidades educacionais de cada aluno. Essas planilhas são preenchidas, porém não há nenhuma devolutiva ao professor em relação aos rumos que deverão ser tomados. (L.R.B.)*

*Razoável. Pois o contexto político no sistema educacional, não colabora muito para que o professor exerça um papel fundamental da prática avaliativa esperada para tais alunos. (P.G.)*

*Como se cada acerto fosse um indicativo do momento em que o estudante se encontra no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, se o aluno está conseguindo absorver o conhecimento ou não. Mas não levo apenas a avaliação propriamente dita em conta, e sim todos os acontecimentos diários e o envolvimento dos alunos. (A.R.S.S.)*

*Minha interpretação é sempre num sentido de desenvolver a aprendizagem do estudante, por meio de atividades diagnósticas investigando o que ele aprendeu, construir atividades que o incentive a continuar avançando, ampliando as dificuldades ou retrocedendo algumas vezes se necessário, e avançando de modo que no final seja possível observar o desencadeamento da autonomia (pensamento, da reflexão, do uso de estratégias e da superação diante da atividade proposta e finalmente o desempenho final positivo) do estudante. (A.L.M.)*

*Com atenção para que cada possibilidade possa ser vista como tal. A resposta pode não estar no “padrão” do “correto”, mas pode ser vista como uma tentativa rumo ao “certo”. (A.C.P.A.)*

*Como um instrumento de acompanhamento. Avalio o nível individual e elaboro novas estratégias para que o estudante consiga alcançar determinada competência. (C.S.O.)*

A partir das entrevistas realizadas, os relatos das educadoras apresentam experiências de análise/interpretação de resultados que partem efetivamente de uma prática avaliativa, pautada no acompanhamento da construção das aprendizagens. É possível perceber essa concepção avaliativa em falas como a da professora N.M.S, que ressalta a importância de considerar todas as práticas avaliativas realizadas no cotidiano escolar, pois “todas ajudam a conhecer melhor o aluno e devem ser usadas para guiar o fazer pedagógico”. Como foi dito durante a pesquisa, a Avaliação é parte essencial do trabalho pedagógico, e não apenas um apêndice. Ao ser considerada como tal, ela auxilia e norteia/suleia a práxis pedagógica de forma que seja possível para nós, educadoras, conhecermos as educandas e ajudá-los/as a ampliar os conhecimentos.

É também por meio dessa análise/interpretação de resultados que se torna possível a reestruturação das práticas pedagógicas e de como elas podem ser aperfeiçoadas. A professora C.S.O. destaca as práticas avaliativas enquanto acompanhamento e diz “Avalio o nível individual e elaboro novas estratégias”. A observação da prática avaliativa, buscando aperfeiçoamento da práxis pedagógica também é relatada por A.L.M ao considerar a prática avaliativa com prática de investigação: “Minha interpretação é sempre num sentido de desenvolver a aprendizagem da educanda, por meio de atividades diagnósticas investigando o que ele aprendeu [...]”. A professora ainda destaca que é a partir dessa investigação que as necessidades de aprendizagem podem ser superadas e a forma como o conteúdo é trabalhado passa a ser adaptada para a realidade de cada educanda.

Na concepção de Esteban (2000, p. 25) o ato de avaliar é uma prática de investigação que “pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para educadoras comprometidas com uma escola democrática”. Isso implica em uma ação continuada de investigação e intervenção nos rumos da caminhada quando estamos construindo conhecimentos. Se estamos comprometidos com a aprendizagem dos sujeitos, devemos considerar as respostas dadas e continuar mediando, realizando questionamentos e orientações para que todos possam aprender cada vez mais e melhor.

A professora A.R.S.S. traz em sua resposta a concepção de examinar ao dizer que percebe “[...] como se cada acerto fosse um indicativo do momento em que a educanda se encontra no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, se o aluno está conseguindo absorver o conhecimento ou não”. Dessa forma, a professora supervaloriza o “acerto”, ignorando a potencialidade do erro (ou equívoco) na superação das necessidades de aprendizagem. A

educanda que se equivoca e que, a partir das intervenções pedagógicas, aprende o que ainda não sabe, encontra-se sim no processo de *aprendizagemensino*.

Além disso, não é coerente se referir às educandas como aqueles/as que “absorvem” conhecimento, visto que esse termo é pautado na transferência de conhecimento, e isso não existe. Freire (2019, p. 47) foi enfático ao defender que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Sendo assim, podemos dizer que as educandas constroem aprendizagens e nós compartilhamos saberes, e isso ocorre a partir tanto do erro quanto do acerto.

Observamos um olhar de acolhimento presente na resposta da professora A.C.P.A., ao destacar as possibilidades de aprendizagem das crianças ao defender que “a resposta pode não estar no ‘padrão’ do ‘correto’, mas pode ser vista como uma tentativa rumo ao ‘certo’”. Essa concepção coaduna com a ideia defendida por Esteban (2003) a partir da problematização originária da obra homônima “O que sabe quem erra?”, ao discutir sobre o que as produções das educandas podem revelar e nos alerta sobre a necessidade de não sentenciar ou rotular as educandas como pessoas que não sabem ou não aprendem. Todos sabemos alguma coisa, como defendia Freire (2019) e cabe ao professor/a auxiliar na ampliação e sistematização dos conhecimentos.

As educadoras L.R.B e P.G. relatam a interferência do sistema educacional na prática docente, o que por vezes tende a dificultar o cotidiano escolar ao invés de auxiliar o trabalho pedagógico das educadoras. L.R.B destaca especificamente o preenchimento de planilhas, uma tarefa obrigatória vinda da Secretaria Municipal de Salvador/BA que, segundo a professora, é “completamente burocrática e afastada da realidade escolar”. Isto porque o tempo que demanda esse preenchimento de planilhas, por vezes repetitivas, poderia ser investido de outra forma, como por exemplo “[...] avaliando as respostas e detectando as necessidades educacionais de cada aluno”. Além disso, L.R.B ressalta que não existem devolutivas das planilhas, o que faz com que o instrumento perca o sentido de auxiliar as educadoras em sua prática docente e ainda contradiz o conceito de Avaliação, defendido pela docente.

Indagamos também as educadoras sobre o direcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA (SMED) sobre as práticas avaliativas diante da Pandemia da Covid-19. Com isso, obtivemos as seguintes respostas:

**Tópico nº 5:** Orientações da Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA para as educadoras planejarem e desenvolverem as práticas avaliativas no período da Pandemia da Covid-19.

*As instruções da SMED nesse período remoto tem sido muito poucas. Restringem-se em orientar a correção das atividades que os alunos pegaram na escola e devolveram, registrar no SMA e, às vezes, avaliamos atividades enviadas pelo WhatsApp. As instruções estão mais definidas, para as modalidades de ensino híbrido e/ou presencial. Porque abrange as avaliações já aplicadas antes da pandemia e que só são possíveis ser realizadas presencialmente. (N.M.S.)*

*Estas informações constam no documento enviado em anexo<sup>6</sup>. (L.R.B.)*

*Uma formação online do instrumento de Avaliação Provinha Brasil, em 2020. (P.G.)*

*Nenhuma. Nós mesmos estamos procurando e desenvolvendo meios de fazê-lo da melhor forma, testando aplicativos, tentando alguns meios, até para ver qual dá mais certo. (A.R.S.S.)*

*Temos documentos muito bem construídos, um curriculum que se destina a construção de atividades, as aulas apresentadas na TV pelos professores da Rede Municipal. Entretanto, a prefeitura não buscou instrumentalizar os docentes e estudantes, para que as práticas avaliativas de aprendizagem, se construíssem e tivessem um desenvolvimento das aprendizagens reais dos estudantes, mensurar apenas pelas atividades impressas que vão para casa onde o estudante tem ou não o auxílio efetivo de um adulto é utópico e não real. Então as práticas avaliativas são falhas por não trazer dados reais dessa aprendizagem. Pois, não houve um investimento legítimo na educação pública para nós das classes populares, o que é facilmente percebido é que a falta de investimento do sistema público como um todo trouxe com clareza o fosso alargador das desigualdades sociais, fez emergir verdadeira muralhas que continuam segregando e separando por meio do conhecimento, oferecendo as melhores oportunidades, não a quem sabe mais, mas a quem pode pagar mais, nesse caso os alunos das escolas particulares. O contexto do ensino remoto, é legítimo e pode ser tão eficiente quanto o presencial, porém é urgente pensar em políticas públicas educacionais atentas ao compromisso verdadeiro de educação de qualidade e equidade para todos, que independe da localização geográfica ou da renda do estudante ou de sua família. (A.L.M.)*

*(Reticências irônicas) Em fevereiro foi publicado um documento orientando o planejamento do ano letivo 2020/2021. Havia uma orientação anterior de pegar as atividades impressas para corrigir. No novo currículo também há essa orientação, mas a ação tem sido mais particular e institucional (unidade escolar). (A.C.P.A.)*

---

<sup>6</sup>A professora nos enviou o documento intitulado “Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino de Salvador no Continuum Curricular 2020/2021” por e-mail, mas trata-se de um arquivo muito grande e, por isso, não inserimos no trabalho. Entretanto, para consultá-lo, basta inserir o link que segue: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2021/02/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Curriculares-e-Pedag%C3%B3gicas-FINAL.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2021.

*Temos orientações básicas no documento continuum curricular 2020/2021, sem tornar esse procedimento obrigatório. (C.S.O.)*

A partir das respostas das educadoras, é possível notar uma consonância em relação à falta de orientações específicas sobre a avaliação nesse período de pandemia. O que se percebe é um documento com instruções para educadoras desenvolverem as atividades e ocupar o tempo das educandas, mas sem um acompanhamento efetivo que possibilite a construção de aprendizagens importantes e necessárias na formação dos sujeitos. Há uma predominância da ideia de professor/a tarefeiro que faz/passa tarefas que deverão ser respondidas pelas educandas no prazo estipulado pela SMED.

As educadoras C.S.O, A.C.P.A., A.L.M., L.R.B e N.M.S. relatam que foi enviado um documento referente às orientações pedagógicas em um ensino “continuum curricular”, que se refere ao ensino híbrido/remoto do ano letivo de 2020/2021 e, segundo A.L.M., “que se destina a construção de atividades, as aulas apresentadas na TV pelos professores da Rede Municipal”.

Esse documento produzido pela SMED foi anexado ao questionário respondido pela professora L.R.B e é denominado de “Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino em Salvador no ensino continuum curricular 2020/21”. A partir do que analisamos e do que foi destacado pelas educadoras, este documento apresenta algumas lacunas no que diz respeito às práticas avaliativas, principalmente “porque abrange as avaliações já aplicadas antes da pandemia e que só são possíveis ser realizadas presencialmente” (N.M.S.).

As instruções do documento limitam-se à “mensuração” de resultados a partir de resultados escritos, como respondem as educadoras: “pegar as atividades impressas para corrigir” (A.C.P.A.); “mensurar apenas pelas atividades impressas que vão para casa onde o estudante tem ou não o auxílio efetivo de um adulto é utópico e não real” (A.L.M.); “Restringem-se em orientar a correção das atividades que os alunos pegaram na escola e devolveram” (N.M.S.). Essa orientação da Secretaria se preocupa com o quantitativo, como se pudesse contabilizar os acertos como se fossem as aprendizagens, além de não ser um acompanhamento das aprendizagens e sim uma simples verificação do que foi feito (supostamente aprendido) e um registro que classifica as educandas.

Neste formato como as práticas avaliativas são feitas, se configuram, na realidade, como práticas examinatórias, conforme diferencia Alves (2020, p. 10) “Enquanto examinar se realiza

pelas práticas de verificação, sondagem que visa à constatação de aprendizagens; o ato de avaliar implica acompanhamento, constitui-se em processos de investigação sobre a construção das aprendizagens”. Deste modo, no contexto da Pandemia, as atividades da SMED são de verificação e sondagem e não de investigação e acompanhamento.

Avolumar a educanda de tarefas, essencialmente de forma escrita, diante das condições adversas em que as famílias se encontram durante a Pandemia, não garante que as aprendizagens sejam construídas e, como traz A.L.M., “as práticas avaliativas são falhas por não trazer dados reais dessa aprendizagem”. Esse entendimento está coerente com os autores com os quais dialogamos (ESTEBAN, 2000; VILLAS BOAS, 2007; ALVES, 2020) que alertam para não utilizar as construções dos sujeitos como verdades absolutas ou certezas, mas como indícios de aprendizagem.

O exame traz consigo consequências danosas ao desenvolvimento de *ensinaraprender*, como sobrecarga das educadoras, das educandas e das famílias, isolamento/exclusão dos indivíduos envolvidos no processo, classificação e estereotipização das educandas, quantificação, segregação. Diante desse cenário, a professora A.L.M também faz uma crítica à prática de instrumentalização docente que afeta e sobrecarrega diretamente as educandas, famílias e os próprios docentes.

Vale ressaltar que a professora P.G. relata que foi oportunizada “uma formação online do instrumento de Avaliação Provinha Brasil, em 2020”, ilustrando mais uma vez a supervalorização dos exames externos e sua forte interferência no cotidiano escolar. A resposta da professora nos leva à próxima indagação feita, sobre a utilização dos exames municipais e nacionais nas escolas.

#### **Tópico nº 6:** Utilização (ou não) de exames municipais ou nacionais nas escolas

<b>SIGLAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
FSJ	<b>FALTA SEM JUSTIFICATIVA</b> - Registro de faltas a partir da proporção da aula presencial e infrequência do aluno.
FCJ	<b>FALTA COM JUSTIFICATIVA</b> - Registro a partir da distribuição do quantitativo de faltas a partir dos motivos: FD -Número de faltas por doença; FDD - Número de faltas por dificuldade de deslocamento; FSC - Número de faltas por questões sociais e culturais; FP - Número de faltas por questões pessoais; FAF - Número de faltas por questões apoio familiar; FT - Número de faltas por trabalho infantil/sanzonal/familiar.
PAR	<b>PARTICIPAÇÃO DO ALUNO</b> – proporção do número de atividades entregues para o aluno pela escola X número de atividade devolvida pelo aluno para os estudos fora da escola (não presencial). Considerar atividade a ser realizada no tempo de 50min (uma hora aula).

AATV	<b>ATIVIDADE AULA DA TV</b> – Desempenho (de 0 a 10 pontos) das atividades relacionadas às aulas (aprendizagem/saberes/conteúdos) exibidas na TV, elaboradas pelas(os) professoras(es).
EXP	<b>EXPERIMENTOS CIENTÍFICOS</b> - Estimular a curiosidade dos(as) alunos(as) para uma nova leitura e interpretação do mundo, introduzindo novas palavras e símbolos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades, como criatividade, colaboração, resolução de problemas, pensamento crítico, entre outras. Fica definido o mínimo de 02 (dois) experimentos científicos por mês realizado pelo aluno (consolidado através de registro definido pelo professor) nas atividades presenciais e não presenciais.
ED	<b>ESTUDO DIRIGIDO</b> - Quantidade de atividades realizadas pelo aluno, elaborada pela(o) professora(or) com base na aula presencial como forma de consolidação da aprendizagem. É importante que esta atividade seja feita pelo aluno no contra turno ao da aula presencial.
NLL	<b>NÚMERO DE LIVROS LIDOS</b> – Quantidade de livros lidos no formato impresso pelo aluno no mês.
NR	<b>CADERNOS NOSSA REDE</b> – Desempenho (de 0 a 10) nas atividades propostas e orientadas pelo professor dentro da sequência didática dos Cadernos Nossa Rede. A orientação da forma de seleção, organização e registro desta atividade será ampliada na formação realizada pela SMED.
PDI	Registro das estratégias pedagógicas para o desenvolvimento dos alunos público alvo da Educação Especial, elaborado de forma coletiva entre os professores, gestão escolar e família em articulação com a coordenação pedagógica da escola.
AVA	Registro do desempenho do aluno no período estabelecido através do calendário.

Fonte: Secretaria de Educação de Salvador/BA, 2021. Legenda do Sistema de Monitoramento e Avaliação direcionada ao preenchimento dos professores, anexado pela professora L.R.B

*Conheço e apliquei alguns modelos de provas enviadas pela SMED para o 1 ano. Ressalto que algumas questões são muito além do nível de desenvolvimento em que os alunos se encontram. (N.M.S.)*

*Registramos tudo no SMA – Sistema de Monitoramento e Avaliação. Vou encaminhar o anexo. (L.R.B.)*

*Ainda não (P.G.)*

*Não (A.R.S.S.)*

*Conheço sim, e já utilizei em vários momentos, pois, as crianças ao final de um ciclo são submetidas a esses exames, então, precisam ter a experiências dessas avaliações para que tenham êxito, para que tenham oportunidade reais de lograr um bom desempenho. (A.L.M.)*

*Não recorro de conhecer ou ter utilizado. (A.C.P.A.)*

*Costumo usar periodicamente para preparar a turma para essa dinâmica avaliativa. (C.S.O.)*

Com exceção de três educadoras, as demais afirmam já terem utilizado exames municipais ou nacionais, que são os testes construídos pelo município ou MEC/INEP, dentro de suas práticas avaliativas cotidianas. Isso nos permitem apresentar três implicações: 1) Já está naturalizada a ideia dos exames que tem “seu lugar” nas atividades pedagógicas da escola; 2) Há uma má interpretação de que o treino assegura os “bons resultados”; 3) É urgente a necessidade de formação continuada.

A professora N.M.S. relata que utilizou modelos enviados pela Secretaria Municipal de Educação em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental e destaca que “algumas questões são muito além do nível de desenvolvimento em que os alunos se encontram”, evidenciando que essas questões presentes nos exames externos muitas vezes não coincidem com as tantas realidades presentes na sala de aula e, por vezes, com o momento de aprendizagem em que as educandas estão.

Tanto A.L.M. quanto C.S.O. trazem a perspectiva do uso de exames de maneira preparatória, visto que “as crianças ao final de um ciclo são submetidas a esses exames então precisam ter a experiências dessas avaliações para que tenham êxito, para que tenham oportunidade reais de lograr um bom desempenho” (A.L.M.). Termos como “êxito”, “lograr” e “bom desempenho” ressaltam ainda mais a concepção de exame, o que contradiz com o que Fernandes (2014, p. 120) defende enquanto Avaliação processual que deveria ser realizada com base em “uma prática com ênfase no processo e não somente no desempenho, que não utilize a prova como único instrumento, coloca a avaliação no centro das aprendizagens”.

A mera utilização dos exames externos no cotidiano escolar não coloca a Avaliação no centro para provocar a construção das aprendizagens, pois a preocupação maior está na mensuração dos resultados obtidos, com o intuito de ranquear e classificar as escolas e as educandas. A prioridade deveria ser a construção das aprendizagens de forma que os resultados em testes seriam apenas consequências do desenvolvimento do *ensinaraprender*.

A professora L.R.B. relata que os resultados dessas práticas examinatórias são registrados no Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA), um quadro de competências a serem “adquiridas” durante o ano letivo, o qual a professora anexou ao questionário desta pesquisa. A partir da leitura do SMA podemos perceber a predominância da perspectiva quantitativa, e não qualitativa, uma vez que a preocupação está na quantidade de tarefas entregues e/ou realizadas, quantidade de livros ou de presença em aulas. Essa quantidade de itens realizados está atrelada a um suposto “bom desempenho”, não priorizando as aprendizagens das educandas e, assim, afastando-se ainda mais da perspectiva da Avaliação como processo, mas como produto.

Na utilização desses exames externos, vemos principalmente a tentativa de reduzir as subjetividades dos sujeitos, como coloca Fernandes (2014, p. 121) “Há um discurso hegemônico que coloca em segundo plano diversas vozes que se avolumam no cotidiano da escola”. Na tentativa de enquadrar as educandas em números de produções que são

cotidianamente mensurados, há um prejuízo ao que deveria ser mais importante dentro do processo escolar, a construção das aprendizagens.

Para finalizar o questionário, perguntamos às educadoras entrevistadas sobre o que é mais fácil e mais difícil na prática de avaliar, a fim de que relatassem suas vivências.

### **Tópico nº 7: O que é mais fácil e mais difícil na prática de avaliar**

*Avaliar nunca é fácil, porém, quando decidimos usar a avaliação como instrumento para conhecer o aluno e não somente para quantificar o que ele sabe e atribuir uma nota, fica mais fácil para o professor. Porque ele vai buscar desenvolver atividades que levem os seus alunos a adquirirem as habilidades que eles apresentaram deficiência ao responder as avaliações dando continuidade ao processo educativo. (N.M.S.)*

*Acredito que avaliar seja uma prática extremamente desafiadora. Principalmente nesse processo de ensino à distância. Não está sendo fácil buscar formas que nos tragam informações fidedignas sobre o processo de aprendizagem dos nossos alunos. (L.R.B.)*

*Dificuldade que as crianças têm no quesito de interpretar (prova), a falta de interesse daqueles que não dão prosseguimentos aos estudos em casa (as tarefas de casa). (P.G.)*

*Termos que trabalhar com crianças que vem em sua maioria, de famílias desestruturadas, sem alimentação correta e suficiente, com doenças mentais e sem laudo, e que devido a fatos como esses, não correspondem (não aprendem como deveriam). Crianças realmente difíceis de lidar, em todos os aspectos. (A.R.S.S.)*

*Mais fácil: Observar que todos os alunos têm aprendido, tem avançado sim nas suas aprendizagens, claro que cada um de modo bem singular. Respeitar esses avanços singulares, continuar investindo tempo e atividades com qualidade para que todos lá no final do processo tenha êxito. Mais difícil: Construir as sequências didáticas com qualidade para garantir o avanço dos que aprendem em ritmo diferente. Fazer com outras pessoas (coord. Família do estudante) além do professor, perceba que o “pequeno” “singular” avanço foi um passo gigante para algumas crianças, e com isso convencer os responsáveis a buscar ajuda de outros profissionais que talvez a criança necessite. (A.L.M.)*

*Sair do lugar da avaliação pontual em que algumas vezes retornamos ou somos solicitados a fazer. É conseguir aglutinar o momento fixo com o processo construído. É ter o cuidado de valorar o processo, os “estalos”, as descobertas. É avaliar e não verificar. (A.C.P.A.)*

*Não é fácil nem difícil, apenas é um pouco complexo construir o instrumento avaliativo para atender às diversas demandas pedagógicas. (C.S.O.)*

Ao buscar as memórias das práticas avaliativas e dizer o que é mais fácil e o que é mais difícil em avaliar, a professora A.L.M. destaca o quão prazeroso pode ser observar o desenrolar pedagógico e como, durante o processo, as educandas estão aprendendo, cada um com suas

singularidades. E, a partir disso, “continuar investindo tempo e atividades com qualidade para que todos, lá no final do processo, tenham êxito”. Apesar de utilizar o termo “êxito”, a professora trouxe uma perspectiva avaliativa, pois ao observar o processo, cabe ao/a docente fazer as intervenções pedagógicas a fim de que as educandas possam construir e socializar saberes.

De forma unânime as educadoras afirmam que o avaliar se torna uma tarefa desafiadora durante a caminhada escolar e apresentam motivos para isso. De acordo com A.R.S.S. um dos entraves é a falta de uma boa estrutura social: “famílias desestruturadas, sem alimentação correta e suficiente”. O quadro de insegurança alimentar já era grande e veio aumentando ainda mais diante ao cenário pandêmico. É impossível desenvolver o aprendizado com fome e sabemos da realidade da unidade escolar pública em que algumas educandas só conseguem uma alimentação adequada quando estão na escola.

A professora A.R.S.S. ainda ressalta os casos de crianças que deveriam ter acompanhamento com psicopedagogas e uma equipe profissional, porém isso não ocorre. Sem laudo e sem demais auxílio profissional é dificultado o trabalho do/a professor/a em oportunizar uma Educação de qualidade, conforme as suas necessidades, observando as especificidades de cada um e cada uma.

Neste mesmo sentido, C.S.O. e A.L.M. também relatam a dificuldade em incluir todas as educandas e “garantir o avanço dos que aprendem em ritmo diferente.” (A.L.M.) ou “atender às diversas demandas pedagógicas” (C.S.O.). Afinal existem tempos diferentes de aprendizagem e as práticas avaliativas devem abarcar essa realidade. Em paralelo à isso, A.L.M. também traz a importância de que os adultos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (família e educadoras) reconheçam todos os avanços das crianças, visto que muitas vezes um considerado “pequeno” avanço, pode ter sido “um passo gigante para algumas crianças”.

Segundo Villas Boas (2007, p. 16) “as circunstâncias individuais devem ser observadas se a avaliação pretende contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e para o encorajamento do aluno”, pois cada sujeito tem seu jeito próprio de aprender. Entretanto, nós educadoras temos uma péssima mania de querer e, por vezes, de traçar um caminho que entendemos que é o certo e que deve ser seguido e isso pode reduzir a produção criativa, crítica e a autoria da educanda. Por isso, devemos ter o cuidado de não praticar exame que dita regras e mapeia resultados.

A professora A.C.P.A. ressalta a dificuldade em “Sair do lugar da avaliação pontual em que algumas vezes retornamos ou somos solicitados a fazer”. Sair da prática examinatória para a avaliativa pode ser muito desafiador, já que durante nossa trajetória escolar enquanto educandas, fomos examinadas. O exame é um regime que nos acompanha há anos e que converge com a política capitalista que vivemos, com foco no desempenho que se registra pelas notas. Assim, desconstruir essa perspectiva examinatória em busca de uma concepção avaliativa, pautada no acompanhamento e na construção das aprendizagens é necessário porque é o caminho para uma Educação de qualidade.

Tal perspectiva desconsidera que qualidade em educação é um termo polissêmico e que a educação escolar, por ser uma prática social e ter como uma de suas funções a formação cidadã, não pode ser avaliada em sua função social, apenas por exames de proficiência e desempenho em disciplinas escolares. (FERNANDES, 2014, p. 115)

Diante disso, a professora N.M.S. coloca que devemos “usar a avaliação como instrumento para conhecer o aluno e não somente para quantificar o que ele sabe e atribuir uma nota”, em consonância com a perspectiva da Avaliação. Apesar de dizer que a avaliação deveria ser um instrumento, interpretamos que a professora se refere à Avaliação como um elemento impulsionador em que olhamos para conhecer e não para classificar.

Vale ressaltar que buscar o “sucesso” em tarefas escolares, utilizando os exames externos não deve ser a saída para a melhoria da qualidade da Educação, e sim a formação de indivíduos críticos, cidadãos capazes de fazer sua própria leitura de mundo e de se relacionar com o ambiente e com as pessoas que vivem.

O tema da Avaliação foi predominante em nosso diálogo com as educadoras, a partir dos questionários e percebe-se uma inconformidade das educadoras com a imposição do Sistema Educacional que se interessa por planilhas alimentadas com registro de números. Isto posto, evidencia que a área de Avaliação precisa ser estudada e compreendida para que as práticas avaliativas possam, na melhor das hipóteses, ser reconstruídas, seja em contexto de atividade presenciais ou remotas.

## 6 CONSIDERAÇÕES NEM SEMPRE FINAIS

A partir da nossa compreensão sobre Avaliação, nos permitimos afirmar que avaliar não se reduz a um conjunto de atividades construídas com respostas pelas educandas e que geram notas que representam aquilo que aprenderam. Ao contrário, avaliar implica acompanhar os caminhos da aprendizagem e isso inclui os equívocos cometidos na intenção de aprender, as dúvidas geradas, as perguntas realizadas, os medos e as curiosidades frente aos novos conteúdos/temas estudados.

Nesse Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia nos desafiamos a responder o seguinte problema de pesquisa: Como as educadoras desenvolvem as práticas avaliativas no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação Salvador/BA? E observamos, a partir dos questionários, que as educadoras se mobilizaram para auxiliar no desenvolvimento das aprendizagens das educandas dos três anos iniciais. Foi possível identificar que, devido à pandemia, as educadoras criaram estratégias de comunicação, especificamente por aplicativo de troca de mensagens (*WhatsApp*) para que pudesse alcançar o maior número de educandas, conforme afirmou a professora A.C.P.A.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as práticas avaliativas de educadoras que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador/BA. Nós conseguimos dar conta das ações de pesquisa que foram ao encontro de tal objetivo apesar dos percalços encontrados, sobretudo referente ao contexto pandêmico e a impossibilidade de pesquisar *in loco*, o que provocou adaptações necessárias, sem interferir nos resultados que aqui trazemos.

No contexto de nossa pesquisa, delimitamos três objetivos específicos. O primeiro, foi “conceituar a avaliação e diferenciá-la do exame”. Conseguimos dar conta desse objetivo a partir de estudos realizados com os/as autores/as especialistas da área de Avaliação e também na socialização das discussões promovidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem (FACED/UFBA).

O segundo objetivo visava “identificar o conceito de Avaliação proposto nos documentos legais da Educação Básica”. Para dar conta desse objetivo, exploramos a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e a BNCC/2018 (BRASIL, 2018) no que se refere às discussões propostas acerca da Avaliação para os anos iniciais da Educação Básica. E a conclusão a que

chegamos é que os exames nacionais estão vinculados a esses documentos legais, de forma que sobrecarregam as educadoras e as instituições escolares.

Quanto ao terceiro objetivo, buscamos “compreender a concepção de Avaliação presente nas práticas das educadoras que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental”. Contemplamos este objetivo por meio da realização das entrevistas com as educadoras atuantes e da respectiva análise acerca das respostas dadas.

Nas respostas das Educadoras das Escolas públicas de Salvador que ensinam de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, ficou evidenciado que: 1) a concepção de Avaliação é entendida como processo; 2) o ato de avaliar não deve ser confundido com práticas examinatórias; 3) a prática avaliativa envolve não apenas a Avaliação da produção da educanda como acompanhamento das aprendizagens, mas também a autoavaliação do trabalho docente; 4) o planejamento da prática avaliativa precisa ser flexível e centrado no processo de *aprendizagemensino*; 5) as cobranças e a burocracia do sistema educacional sobrecarregam o trabalho docente, em especial, durante a Pandemia; 6) há a necessidade de formação continuada em torno da Avaliação que promova a aprendizagem, a inclusão e a democracia. Fundamentado na análise das respostas das educadoras, concluímos que as educadoras compreendem o papel da avaliação, e entendem que a prática examinatória precisa ceder lugar para o ato de avaliar enquanto ação de acompanhamento que envolve orientação e mediação para a construção de aprendizagens dos sujeitos envolvidos.

De forma ampla, ao longo do percurso da pesquisa, estudamos os autores e autoras de Avaliação; Identificamos nos documentos oficiais da educação brasileira (LDB e BNCC) quais orientações pedagógicas estão propostas para o desenvolvimento das práticas avaliativas; Pesquisamos os exames nacionais que incidem sobre o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e suas influências nas práticas avaliativas das docentes; Mapeamos as práticas avaliativas utilizadas por educadoras do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental no cotidiano escolar; Participamos das orientações individuais/coletivas e reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem (FACED/UFBA); Promovemos o diálogo entre a Universidade (UFBA) e Educação Básica tanto nas discussões do Grupo, quanto por intermédio do questionário utilizado nesta pesquisa e a partir da conclusão deste, pretendemos publicizar o trabalho de pesquisa.

Assim, concluímos que para pensar em uma concepção de Avaliação, devemos entendê-la enquanto processo e parte essencial do trabalho pedagógico como um todo, e não de forma

pontual pensada apenas ao final do planejamento. O ato de avaliar deve ser centrado no acompanhamento da construção das aprendizagens, valorizando o desenvolvimento da educanda enquanto indivíduo crítico e realizando as intervenções pedagógicas necessárias para aprimorar seu aprendizado, superando suas necessidades de aprendizagem. A avaliação é formativa e deve ser desenvolvida com base na relação entre os sujeitos de forma horizontal, visto que enquanto educadoras/mediadoras de conhecimento, também (re)construímos nossas aprendizagens dentro dessas relações.

Sempre temos muito a aprender e a escuta sensível das educandas é o caminho para oportunizar uma Educação inclusiva de qualidade. Diante disso, devemos nos afastar cada vez mais de práticas examinatórias pautadas apenas na verificação e mensuração de resultados, excluindo, classificando e “quantificando os saberes” das educandas e, sobretudo, desprivilegiando as aprendizagens.

A concepção de exame possui grande influência no cotidiano escolar e podemos visualizar isto principalmente na forte interferência dos exames externos na tentativa de moldar as práticas avaliativas escolares em busca de resultados “satisfatórios” a serem ranqueados. Tal perspectiva além de nos distanciar da Avaliação, traz consigo consequências danosas ao *ensinaraprender* (ESTEBAN, 2003), como por exemplo, sobrecarga emocional, isolamento dos sujeitos e a evasão escolar.

Além disso, neste trabalho de pesquisa, aprendemos também sobre as especificidades das práticas avaliativas para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental com os conteúdos que devem ser trabalhados em cada uma das etapas; Analisamos como a legislação brasileira trata a Avaliação nessas etapas de ensino e observamos sua relação direta com os exames externos e como estes interferem negativamente nas práticas avaliativas escolares.

Diante disso, temos entendimento de que os achados da pesquisa, amparados por uma sustentação teórica e metodológica, cuidadosamente trabalhada, poderão contribuir para que novos/as pesquisadores/as, que têm interesse em investigar as práticas avaliativas, possam utilizar-se deste como fonte válida e atual. E reconhecemos que este tema ainda tem muitos elementos para serem explorados e investigados, tanto em diálogo com as educadoras como também com educandas que estão cotidianamente envolvidos nos processos de avaliação. Assim, ficamos abertas para ampliar as discussões sobre Avaliação da/para Aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento e também esperamos contribuir para a divulgação científica de trabalhos que tratam sobre este importante tema.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rejane. **Avaliação de Aprendizagem**. Superintendência de Educação a Distância, Salvador: UFBA, 2020. (Trilhas formativas para a educação on-line). Disponível em: <https://ufbaemmovimento.ufba.br/avaliacao-aprendizagem>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- ALVES, Rejane de Oliveira; VILAR, Edna Telma Fonseca e Silva; BOMPET, Pietro. Avaliação nas histórias em quadrinhos: provocações de Armandinho e Mafalda. **Revista Intersaberes**. 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1948>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 1996.. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html). Acesso em: 15 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: . Acesso em 10 maio de 2010.
- BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.html>. Acesso em: 16 mar 2021.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. *In: SILVA, Janssen Felipe da. et al. (orgs.). Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do conhecimento*. Editora Mediação, 2012. p. 95-107.
- 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.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2.ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com os professores. *In: SILVA, Janssen Felipe da. et al. (orgs.). Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do conhecimento*. Editora Mediação, 2012. p. 109-117.

FERNANDES, Claudia de Oliveira (org.). **Avaliação das Aprendizagens:** sua relação com o papel social da escola. São Paulo. Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 62 ed. São Paulo. Paz e terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de; FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Currículo e Avaliação.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. (Série Indagações sobre currículo).

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde dos. Estrutura do Projeto de Pesquisa. *In:* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo. Atlas, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sítio eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32050>

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidade da avaliação na Língua Portuguesa. *In:* SILVA, Janssen Felipe da. et al. (Orgs.) **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas:** em diferentes áreas do conhecimento. Editora Mediação, 2012. p. 19-31.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na Escola.** 2.ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUIS, Suzana Maria Barrios. De que avaliação precisamos em arte e educação física?. *In:* SILVA, Janssen Felipe da. et al. (orgs.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas:** em diferentes áreas do conhecimento. Editora Mediação, 2012. p. 39-51.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; BUENO, André Luís Machado. Tecnologias de Informação e Comunicação. *In:* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 89-94.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Conversas sobre Avaliação.** Campinas, SP: Papirus, 2019.

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

**APÊNDICE A -** Orientação para a realização do questionário e o questionário

## Termo de Compromisso da Pesquisa

Querido/a Professor/a, você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada Práticas avaliativas no Ensino Fundamental I: 1º, 2º e 3º ano, que tem como objetivo investigar as práticas avaliativas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

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: 1º, 2º e 3º ANO**

#### **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 de 1º a 3º ano do E.F.?

#### **Entrevista sobre Avaliação**

1. Como você conceitua Avaliação? E qual é o papel da Avaliação no processo de ensino e aprendizagem?
2. Como você preparava a Avaliação no contexto presencial de ensino? E Como tem sido o planejamento da avaliação no contexto das atividades remotas?
3. Como é a experiência de avaliar as aprendizagens das crianças de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental?
4. Como analisa/interpreta os resultados das práticas avaliativas?
5. Quais orientações a Secretaria Municipal de Educação de Salvador tem desenvolvido para os/as professores/as planejarem e desenvolverem as práticas Avaliativas no período da Pandemia?
6. Você conhece e/ou utilizou os exames, na sala de aula, para exercitar esses modelos? (São aqueles testes construídos pelo município ou pelo MEC/INEP).
7. O que é mais fácil e mais difícil na prática de avaliar?

Atenciosamente,

<b><u>Rejane de Oliveira Alves</u></b>	<b><u>Dandara Daltro</u></b>
Professora da área de Avaliação da Aprendizagem na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem (FACED/UFBA). E-mail: <a href="mailto:rejane.alves@ufba.br">rejane.alves@ufba.br</a> WhatsApp: XXXXXXXXX	Estudante do Curso de Pedagogia, Pesquisadora PIBIC e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem (FACED/UFBA). E-mail: <a href="mailto:ddaltro@ufba.br">ddaltro@ufba.br</a> WhatsApp: (71) XXXXXXXXX