



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DANDARA SANTOS SOUZA DALTRO**

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19:  
NARRATIVAS DE PROFESSORAS ATUANTES NOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SALVADOR/BA**

Salvador  
2023

DANDARA SANTOS SOUZA DALTRO

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19:  
NARRATIVAS DE PROFESSORAS ATUANTES NOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SALVADOR/BA**

Dissertação apresentada no Mestrado acadêmico da Faculdade de Educação – FACED/UFBA ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - PPGE da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Política e Gestão da Educação. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rejane de Oliveira Alves (FACED/UFBA).

Salvador  
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Daltro, Dandara Santos Souza.

Práticas avaliativas durante a pandemia de Covid-19 [recurso eletrônico] : narrativas de professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em Salvador/ BA / Dandara Santos Souza Daltro. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rejane de Oliveira Alves.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Escolas municipais - Salvador (BA) - Avaliação. 3. Ensino fundamental. 4. COVID 19, Pandemia de, 2020-. I. Alves, Rejane de Oliveira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 371.26 - 23. ed.

DANDARA SANTOS SOUZA DALTRO

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19:  
NARRATIVAS DE PROFESSORAS ATUANTES NOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SALVADOR/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, defendida e aprovada em 01 de dezembro de 2023, pela banca avaliadora constituída pelas professoras:

Documento assinado digitalmente  
 **REJANE DE OLIVEIRA ALVES**  
Data: 12/01/2024 12:51:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rejane de Oliveira Alves**  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 **CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES**  
Data: 12/01/2024 17:26:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudia de Oliveira Fernandes**  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)  
Avaliadora externa ao PPGEDU/UFBA

Documento assinado digitalmente  
 **EDNA TELMA FONSECA E SILVA VILAR**  
Data: 17/01/2024 09:12:59-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edna Telma Fonseca e Silva Vilar**  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Avaliadora do PPGEDU/UFBA

## AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste estudo científico contou com o apoio de diferentes sujeitos, em diferentes esferas. Mesmo tratando de um trabalho acadêmico, perpassou e ainda perpassa minha trajetória de formação pessoal e profissional. E acredito que sua culminância não seria possível sem a colaboração destes/as, a quem dedico toda a minha gratidão.

**Aos/às colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem (FACED/UFBA)** que, desde a graduação, contribuem com diálogos, formações, risadas, lanches e cafés! Nós compartilhamos o amor pela Avaliação e continuaremos a defendendo enquanto prática inclusiva, amorosa, dialógica, da/para/com aprendizagem, custe o que custar. Que este estudo se multiplique e que contribua ainda mais com nossos encontros formativos. Em especial, gostaria de agradecer à **Edna** e a **Pietro**, pois estes puderam acompanhar minha jornada um pouco mais de perto, com o olhar clínico e amoroso de sempre!

Não posso deixar de agradecer a minha mãe, **Vania**, ao meu pai, **Crispiniano** e à **toda minha família**, por acreditarem no meu potencial desde quando eu era pequena e por me proporcionarem estar onde estou hoje. À minha avó, **Luzia**: obrigada pelo simples fato de existir. A sua força e delicadeza me acompanham aonde eu for!

Sou grata também à minha psicóloga, **Emanoela**, que está comigo há alguns anos, me auxiliando no processo de autoconhecimento e que, muitas vezes, me lembrou onde encontrar os motivos e a força para seguir em frente.

Ao meu amor e amigo de todas as horas, **Felipe**: Palavras não são suficientes para agradecer sua companhia durante esses anos. De tanto você acreditar em mim, confesso que comecei a acreditar também e foi o que, de certa forma, me trouxe até aqui. Você foi colo, sorriso, afeto e tranquilidade nas horas mais difíceis. E até o que já era bom, ficou melhor do seu lado. Obrigada por estar presente e por me dar forças, quando as minhas faltaram. Te amo!

Tive a luz de ter comigo uma pessoa com um coração enorme, e uma sede de aprender insaciável. À minha prózima, **Rejane Alves**, agradeço por toda paciência, cuidado, sabedoria compartilhada e sobretudo, por sua disponibilidade. Sua paixão pela Avaliação, pelo saber e pela vida é contagiante! Sortudo/a é quem pode desfrutar da sua energia e aprender com você constantemente. Obrigada por ter me escolhido, me acolhido e por não ter desistido de mim!

Não posso deixar de agradecer a **todas as professoras** que dedicaram seu tempo, em meio a tantas demandas, para contribuir com a pesquisa. Sem vocês, este estudo não seria possível. Por meio da escuta das suas narrativas, pude mergulhar um pouco no universo de vocês e na experiência que foi educar em um período tão difícil. Me sinto orgulhosa em dividirmos a

mesma classe e desejo que continuem fazendo a diferença e *professoreando* por todos os lados!

À professora **Cláudia Fernandes** por se disponibilizar em participar da banca e contribuir com seus saberes sobre Avaliação, em especial, defendendo um conceito ímpar que adotamos em nosso Grupo: Avaliação como Projeto de Aprendizagem. À Professora **Rosineide Garcia** por se dispor a contribuir também com a melhoria deste trabalho.

Ao **Programa de Pós-graduação em Educação** (PGEDU/FACED/UFBA) e aos demais que o compõem e colaboram para que este ambiente de *ensinaraprender* permaneça em movimento, agradeço a atenção e pelos auxílios necessários.

Aos/às que não foram mencionados/as, mas que de certa maneira torceram e acreditaram no meu trabalho, minha eterna gratidão!

## **DEDICATÓRIA ESPECIAL**

*Dedicamos este estudo a todas as professoras e professores que durante a Pandemia tiveram suas vidas ceifadas, e que, em vida, muito contribuíram com a formação intelectual e humana dos sujeitos. Nosso reconhecimento, respeito e gratidão. Dedicamos ainda a todas as famílias que passaram pelo pesadelo da Pandemia de Covid-19 e que sofreram muitas perdas. Nosso respeito e nosso afeto*

## RESUMO

DALTRO, Dandara Santos Souza. **Práticas Avaliativas durante a Pandemia de Covid-19: narrativas de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Salvador/BA.** Orientadora: Rejane de Oliveira Alves. 2023.130f. Dissertação de Mestrado Acadêmico – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

### Resumo

O presente estudo tem como objetivo geral compreender as práticas avaliativas desenvolvidas pelo/as professores/as atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Salvador/BA durante a Pandemia de Covid-19. A fim de atender o objetivo proposto, definimos como questão de investigação: Como as professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, em escolas municipais de Salvador/BA, desenvolveram as práticas avaliativas durante a Pandemia de Covid-19? A fundamentação teórica se desenvolveu com a contribuição de autores/as da área de Avaliação, sobretudo Fernandes, Esteban, Villas Boas e Luckesi. A viabilização dessa pesquisa foi organizada a partir da abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa narrativa para colocar ênfase nas falas das professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que mobilizaram suas lembranças e experiências por meio de entrevistas narrativas individuais que tratavam sobre Avaliação no período da Pandemia. Após a construção das informações, estas foram analisadas a partir do procedimento de análise dos Núcleos de Significação com explicitação dos sentidos e significados que as professoras empreendiam acerca do conceito de Avaliação e do desenvolvimento das práticas avaliativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados sinalizaram que as orientações didático-pedagógicas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) sugerem práticas pautadas no ato de examinar e não de avaliar e, neste sentido, há uma ênfase na quantidade de tarefas realizadas pelos/as estudantes, a fim de ocupar o tempo e manter o vínculo com a escola. Entretanto, a conclusão dessa pesquisa é que as práticas avaliativas das professoras durante a Pandemia de Covid-19 se desenvolveram com o objetivo maior de estabelecer vínculo com os/as estudantes mais do que acompanhar o processo de construção das aprendizagens de conteúdos curriculares, tendo em vista o olhar sensível das professoras diante da vulnerabilidade social das crianças e suas famílias. Tais resultados reafirmaram a ideia de que a Avaliação envolve afeto, acolhimento, compromisso, mediação pedagógica e disposição de todos os sujeitos no processo de *ensinoaprendizagem*.

**Palavras-chave:** Avaliação para Aprendizagem; Práticas Avaliativas; Narrativas de Avaliação; Pandemia de Covid-19.

## ABSTRACT

DALTRO, Dandara Santos Souza. **Assessment Practices during the Covid-19 Pandemic: narratives from teachers working in the early years of Elementary School in Salvador/BA.** Advisor: Rejane de Oliveira Alves. 2023. 130f. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

### **Abstract:**

The general objective of this study is to understand the assessment practices developed by teachers working in the initial years of Elementary School in Salvador/BA during the Covid-19 Pandemic. In order to meet the proposed objective, we defined the following research question: How did teachers who work in the initial years of Elementary School I, in municipal schools in Salvador/BA, develop assessment practices during the Covid-19 Pandemic? The theoretical foundation was developed with the contribution of authors from the field of Evaluation, especially Fernandes, Esteban, Villas Boas e Luckesi. The feasibility of this research was organized based on a qualitative approach, using narrative research to emphasize the speeches of teachers from the 1st to 5th year of Elementary School who mobilized their memories and experiences through individual narrative interviews that dealt with Assessment in the period of Pandemic. After constructing the information, it was analyzed using the Meaning Nuclei analysis procedure, explaining the senses and meanings that the teachers undertook regarding the concept of Assessment and the development of assessment practices in the initial years of Elementary School. The results indicated that the didactic-pedagogical guidelines provided by the Municipal Department of Education (SMED) suggest practices based on the act of examining and not evaluating and, in this sense, there is an emphasis on the number of tasks carried out by students, in order to occupy time and maintain ties with the school. However, the conclusion of this research is that the teachers' evaluative practices during the Covid-19 Pandemic were developed with the greater objective of establishing a bond with students rather than monitoring the process of building learning curricular contents, with a view to the sensitive look of teachers in the face of the social vulnerability of children and their families. Such results reinforced the idea that Assessment involves affection, acceptance, commitment, pedagogical mediation and disposition of all subjects in the teaching-learning process.

**Keywords:** Assessment for Learning; Assessment Practices; Assessment Narratives; Covid-19 pandemic.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Comparação entre avaliar e examinar.....	36
Quadro 02: Documentos anexos ao “Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Rede Municipal de Educação de Salvador no <i>Continuum Curricular</i> 2020/2021”.....	45
Quadro 03: Dados das participantes da pesquisa.....	82
Quadro 04: Aglutinação das narrativas dentro de um grupo temático.....	79
Quadro 05: Síntese das etapas de construção dos Núcleos de Significação.....	83

## SUMÁRIO

<b>1 CONVERSA INICIAL SOBRE AVALIAÇÃO: OBJETO QUE NOS MOVE</b>	<b>11</b>
<b>2 AVALIAÇÃO: ENTRE CONFORMAÇÃO E CONFRONTAÇÃO</b>	
<b>CONCEITUAL</b>	<b>17</b>
2.1 SIGNIFICÂNCIAS DA AVALIAÇÃO AO LONGO DAS DÉCADAS	17
2.2 AVALIAÇÃO PREVISTA NOS DOCUMENTOS LEGAIS	22
2.3 O COMPLEXO TRÂNSITO ENTRE EXAMINAR E AVALIAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	34
<b>3 AVALIAR NA PANDEMIA DE COVID-19: CAMINHOS PERCORRIDOS</b>	<b>42</b>
3.1 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS NACIONAIS E MUNICIPAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	42
3.2 CONCEITO E PRECEITO DO AVALIAR NO CONTEXTO DE PANDEMIA	55
<b>4 O PERCURSO METODOLÓGICO: A POTENCIALIDADE DA ESCUTA</b>	<b>61</b>
<b>5 NARRATIVAS DE PROFESSORAS: ESCUTAS E DIÁLOGOS</b>	<b>71</b>
5.1 QUEM SOMOS NÓS? OS SUJEITOS DA PESQUISA	72
5.2 PROCESSO DE COLABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	77
5.3 MARCAS DA PANDEMIA: REINVENÇÕES E IMPLICAÇÕES DOCENTES	103
<b>CONSIDERAÇÕES NEM SEMPRE FINAIS</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>117</b>
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO	124
APÊNDICE B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INDIVIDUAL	129
APÊNDICE C: ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS	130

## 1. CONVERSA INICIAL SOBRE AVALIAÇÃO: OBJETO QUE NOS MOVE

*Longe, o profeta do terror que a laranja mecânica anuncia,  
Amar e mudar as coisas me interessa mais*

*Trecho da Canção “Alucinação” (1976).  
Compositor: Belchior.*

O objeto de estudo desta pesquisa centrou-se nas práticas de Avaliação desenvolvidas no Ensino Fundamental I, na cidade de Salvador/BA, durante a Pandemia de Covid-19.

Ao tratarmos da área de Avaliação, os sujeitos envolvidos no processo de *ensinaraprender*<sup>1</sup> (Esteban, 2003) apresentam questionamentos recorrentes, tais como: “Por que avaliar?”, “Como avaliar?” ou “Quais as contribuições da Avaliação no processo educativo?”. Avaliar no âmbito da educação, de modo geral, e do *ensinaraprender* em particular, requer uma ação ou conjunto de ações de acompanhamento que envolvem orientação e mediação para a construção de aprendizagens.

Neste sentido, a Avaliação deve ser compreendida como processo desenvolvido no cotidiano, diferentemente de uma ação pontual a qual se desenvolve com atividades isoladas comumente utilizadas em determinados contextos educacionais.

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. (Freitas; Fernandes, 2007, p. 8)

Sendo parte do planejamento pedagógico, a Avaliação não deve ser tratada como um anexo, algo que tem o fim por ela mesma e cuja única preocupação seria a obtenção de resultados (em nosso sistema escolar, atribuição de notas) ao final do período letivo. Tratar a Avaliação como algo isolado no planejamento pedagógico desvia do principal sentido do avaliar que significa acompanhamento das aprendizagens. Se for um ato isolado, remete ao conceito de examinar, que implica verificação do que foi supostamente aprendido e que tem

---

<sup>1</sup> A utilização dos termos *ensinaraprender*, *aprenderensinar* e demais variações tem como fundamento a conceituação de Esteban (2003) de aprendizagem e ensino enquanto ações concomitantes e não hierarquizadas. A autora defende que estes atos são movimentos reflexivos e dialógicos, o que pactua com as definições de Avaliação e de Aprendizagem. A partir deste momento da Dissertação, não continuaremos repetindo a referência da autora, mas as expressões serão grafadas em itálico.

como consequência a classificação por meio de conceitos (Aprovado/Reprovado) ou notas (0 a 10, no sistema educacional brasileiro).

Afastar-se de práticas examinatórias em busca de práticas avaliativas têm sido um desafio, haja vista que envolve um processo complexo que requer atenção e estudo. Na escola, o processo avaliativo tem sido realizado de modo presencial e seguindo modelos previamente estabelecidos como a utilização de provas. Contudo, o contexto da Pandemia de Covid-19, em 2020, requereu das educadoras a mudança de postura frente à nova realidade educacional e isso envolveu ajustes na forma de avaliar, em especial, sobre a realização de atividades não-presenciais (Fernandes, 2021).

Quando se fala em processo avaliativo, devemos considerar a Avaliação da/para/com Aprendizagem numa perspectiva de Avaliação formativa. A preposição “da” é utilizada quando nos referimos às aprendizagens no presente e também aquelas construídas no passado. É preciso refletir sobre as práticas avaliativas que foram desenvolvidas e seus reflexos no atual momento, questionando sempre: O que o/a aluno/a aprendeu? O que ele/a ainda não aprendeu e o que podemos fazer para que aprenda? Como se desenvolveu minha prática avaliativa, enquanto educadora? Esse panorama e esses questionamentos auxiliam no acompanhamento do processo avaliativo de forma que contribua com a aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos.

Já o termo “para” surge como complemento, pois não é possível pensar em uma Avaliação que não seja voltada para o futuro, que esteja à serviço das aprendizagens. 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”. Dessa forma, para que o ato avaliativo esteja a serviço da aprendizagem, podemos pensar que a Avaliação deve ser também *para* e não somente *da* aprendizagem dos sujeitos. Visto que, além de registrar, relatar e refletir sobre o que foi e está sendo aprendido, torna-se necessário pensar também na tomada de decisões que influenciam o ensino e a aprendizagem imediatamente, tornando assim a Avaliação *para* aprendizagem.

A utilização da preposição “com” se sustenta na Avaliação formativa que ocorre no cotidiano, uma vez que “[...] a avaliação é algo que acontece junto com o processo de aprendizagem; [...] é algo que está acontecendo o tempo todo na sala de aula” (Fernandes, 2021, p. 9). Sendo assim, a Avaliação com as aprendizagens também é uma forma de autorregulação dos sujeitos, pois auxilia o processo de fazer reflexões sobre as práticas avaliativas e o processo de *ensinaraprender* como um todo.

O fato é que não existe Avaliação sem aprendizagem, ou vice-versa. E, a fim de contemplar o conceito de Avaliação formativa, a ideia de Avaliação *da, para e com* as aprendizagens são complementares para ampliar as aprendizagens. Vale destacar que Avaliação Formativa é

[...] o processo em que são analisadas continuamente todas as atividades em desenvolvimento e as desenvolvidas pelos estudantes, para que eles e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta ser aprendido, a fim de que se providenciem os meios para que todos avancem sem interrupções e sem percalços. Essa análise permite a organização/reorganização do trabalho pedagógico com vistas ao alcance das aprendizagens. (Villas Boas, 2017, p. 157)

Sendo assim podemos afirmar que o processo avaliativo é marcado por seu aspecto contínuo, em que as análises acerca das atividades realizadas estão sempre em movimento e não em circunstâncias pontuais. Além disso, a autora referenciada destaca a importância do caráter formativo em que não apenas a professora<sup>2</sup> participa dessas análises, como também os estudantes para que possam perceber as próprias aprendizagens e investigar os motivos por ainda não ter construído o conhecimento. A partir dessa análise, são oportunizados meios para que as necessidades de aprendizagem sejam atendidas.

A partir do entendimento do conceito de Avaliação que auxilia no desenvolvimento de práticas avaliativas, lançamos o olhar sobre o cotidiano da escola, especificamente, durante o período pandêmico. Tal contexto nos impulsionou para investigar o seguinte problema de pesquisa: Como as professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I de Salvador/BA desenvolveram as práticas avaliativas durante a Pandemia de Covid-19?

Essa pesquisa teve como objetivo geral compreender as práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Salvador/BA durante a Pandemia de Covid-19. Quanto aos objetivos específicos, encontra-se: 1) Identificar as diretrizes propostas pela SMED para orientar as atividades pedagógicas e avaliativas durante as restrições sanitárias; 2) Conhecer as concepções de Avaliação predominantes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras; 3) Problematizar a finalidade das práticas avaliativas utilizadas pelas professoras do Ensino Fundamental I durante o período da Pandemia de Covid-19.

---

<sup>2</sup> Optamos por utilizar o gênero feminino durante toda a pesquisa, visto que, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA, o número de mulheres equivale a aproximadamente sete vezes o número de homens na docência da Rede Municipal de Educação (informações disponíveis no site da SMED, no site <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Além disso, quatro das cinco pessoas entrevistadas identificam-se no sexo feminino.

A justificativa para o desenvolvimento de uma investigação científica em torno da Avaliação surgiu a partir dos estudos e pesquisas realizados por esta pesquisadora em 2018. No referido ano, cursei o componente curricular “Avaliação da aprendizagem” - EDC286, obrigatório na matriz curricular do curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Após teorizações na área, fomentadas pelo diálogo com os/as colegas e com a professora, me voluntariei para ser monitora do referido componente curricular em 2019. Com a monitoria, pude ter o contato ainda mais aprofundado com autores e autoras da área de Avaliação e refletir ainda mais sobre as práticas avaliativas que marcaram minha vida como estudante e que me atravessam como professora.

Tais discussões me trouxeram ainda mais inquietações, o que me levou a participar das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem, vinculado à Faculdade de Educação (FACED/UFBA). Entre os anos de 2020 e 2021, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no qual pesquisei as práticas avaliativas das educadoras que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e que também influenciou no desenvolvimento meu Trabalho de Conclusão do Curso - TCC - de Pedagogia, ao final de 2021.

Em tais experiências de pesquisa, vivenciei o período pandêmico e acompanhei de perto as inquietações das educadoras diante dos desafios de avaliar durante o período de isolamento social, quando as atividades teriam que ser desenvolvidas de forma não-presencial. Contudo, devido ao tempo exíguo do PIBIC e do TCC, não pude me debruçar sobre aspectos das práticas avaliativa desenvolvidas pelas educadoras durante esse período. Realizar esse aprofundamento foi uma das grandes motivações para o estudo proposto durante o Mestrado Acadêmico em Educação.

Em paralelo, há uma problemática atual a ser investigada, visto que a Pandemia de Covid-19 trouxe diversas consequências em múltiplas esferas sociais, incluindo o âmbito educacional e as práticas avaliativas desenvolvidas, especialmente, nas escolas públicas municipais. Dentre essas reverberações, Pimenta e Sousa (2020) destacam “[...] o aumento da ansiedade e a falta de estímulo dos estudantes para realizarem atividades propostas, especialmente por, muitas vezes, não conseguirem compreendê-las – sem o contato com professores e colegas em aulas presenciais” (Pimenta; Sousa, 2020, p. 12).

Diante desse cenário, surgem então algumas indagações: De que maneira a Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA orientou as professoras para o desenvolvimento das

atividades pedagógicas nesse contexto da pandemia? Quais as orientações específicas para a Avaliação da/para/com Aprendizagem? Houve formação docente contemplando as especificidades da Avaliação nesse período? Como as professoras lidaram/lidam com a avaliação na modalidade não-presencial? Diante disso, notou-se a necessidade de investigar as orientações municipais didático-pedagógicas da SMED em Salvador/BA e o que foi feito a partir do encaminhamento do referido documento.

Para refletir sobre tais inquietações, dialogamos com teóricos/as da área de Avaliação, como Fernandes (2020; 2021), Esteban (2003, 2006), Villas Boas (2007, 2019), Freitas e Fernandes (2007), Luckesi (2005, 2011). O referido aporte teórico defende a Avaliação enquanto acompanhamento, em que o principal objetivo se encontra na formação de todos os sujeitos envolvidos.

A viabilização dessa pesquisa foi organizada a partir da metodologia de pesquisa empírica, de uma abordagem qualitativa (Silveira, et al, 2009; Minayo, 2009), do tipo narrativa (Souza, 2007, 2021; Souza; Passeggi, 2011; Chaves, 2000; Paiva, 2008; Muylaert *Et Al*, 2014; Cruz; Paiva; Lontra, 2021). Para aproximar-se ao máximo das memórias trazidas pelas participantes, optou-se pela realização de entrevistas narrativas (Muylaert *et al*, 2014). Após a construção das informações, estas foram analisadas a partir da proposta de Núcleos de Significação (Aguar; Ozella, 2006)

A pesquisa contou com análise dos documentos - disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) - que orientaram as práticas pedagógicas das educadoras durante o período da Pandemia de Covid-19. O recorte da etapa escolar investigada - Ensino Fundamental I - ocorreu a partir da experiência da pesquisadora em uma pesquisa realizada entre os anos de 2020 e 2021, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFBA), além da minha formação inicial em Pedagogia que me aproxima desse segmento inicial de escolarização.

O critério para realização das entrevistas narrativas se deu a partir de adesão voluntária de educadoras da Rede Municipal, uma vez que já temos contatos, enquanto Grupo de Pesquisas e Estudos em Avaliação para Aprendizagem (FACED/UFBA) com escolas parceiras. Assim, fizemos o convite para 5 (cinco) educadoras que atuam de 1º ao 5º ano para participarem da entrevista narrativa de forma presencial. A escolha da quantidade de professoras está pautada na representação de cada série escolar que compõem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano.

As primeiras cinco professoras que responderam ao nosso contato, confirmando a participação, foram então as que marcamos as entrevistas narrativas. E utilizamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e um Termo de Autorização de Autorização Individual (Apêndice B), devidamente validado e assinado pelas participantes, para fins da referida pesquisa.

A entrevista narrativa foi organizada a partir de questões acerca das práticas avaliativas que foram desenvolvidas durante a Pandemia de Covid-19: sobre concepção de Avaliação; influência dos documentos oficiais disponibilizados pela SMED; necessidades formativas; desafios da prática de avaliar e outras questões (Apêndice C).

Em linhas gerais, este trabalho foi estruturado do seguinte modo: na primeira seção introdutória, discorremos sobre o objeto, objetivo(s), motivações para a pesquisa e o caminho teórico-metodológico que foi percorrido. Na segunda seção tratamos do objeto de pesquisa: a Avaliação, e dividimos em três eixos 1) a abordagem da Avaliação ao longo das décadas; 2) a Avaliação proposta pelos documentos legais que orientam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 3) as diferentes terminologias referidas à área de Avaliação e quais os principais conceitos; Em seguida, na terceira seção trazemos especificamente o contexto da Pandemia de Covid-19, também separado em eixos: 1) as orientações didático-pedagógicas possibilitadas pelo município de Salvador/BA; 2) Diferentes estudos acerca de como se deu o processo do *ensinaprender* durante esse período. Na quarta seção, nos dedicamos ao percurso metodológico e como este se desenvolveu durante o estudo científico. Em seguida, na quinta seção, trazemos as narrativas das professoras entrevistadas, tensionando a experiência vivida, os documentos educacionais orientadores durante a Pandemia e o que dizem os/as teóricos/as da área de Avaliação. Esta seção também foi subdividida em eixos: 1) a delimitação dos sujeitos de pesquisa e suas especificidades; 2) a análise das narrativas e, em consonância, o desenvolvimento de construção dos Núcleos de Significação; 3) Relatos e percepções das professoras acerca do momento vivenciado por elas durante a Pandemia de Covid-19. O fim do texto equivale às nossas “Considerações nem sempre finais”, em que retomamos os principais pontos abordados e buscamos realizar a conclusão deste estudo, sempre refletindo sobre possíveis indagações posteriores.

## **2 AVALIAÇÃO: ENTRE CONFORMAÇÃO E CONFRONTAÇÃO CONCEITUAL**

*No presente a mente, o corpo é diferente  
E o passado é uma roupa que não nos serve mais  
Trecho da Canção “Velha roupa colorida” (1976).  
Compositor: Belchior*

Tratar de Avaliação não é algo trivial e requer uma mobilização de conceitos e conhecimentos na área. Hoje, enquanto Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem da FAGED/UFBA, defendemos que a Avaliação é um processo, pautado no acompanhamento das aprendizagens e na proposição de melhorias. No entanto, a concepção difundida e praticada nem sempre teve esse objetivo (Esteban, 2006; Villas Boas, 2017; Luckesi, 2011). O fato é que o tema é complexo, controverso e delicado, o que se constitui em desafio para dialogar com os sujeitos que avaliam.

Com esse entendimento, buscamos um estreitamento de um diálogo com a pesquisadora Sandra Maria Zákia Lian Sousa, que faz um panorama acerca da área de Avaliação, especificamente a partir da década de 1930 (Sousa, 1995; 2009). O intuito com esse diálogo não é tecer um panorama histórico, e sim identificar os principais marcadores que refletem a concepção da Avaliação ligado à ideia de medida, apuração e verificação do rendimento escolar, que não são sinônimos de Avaliação da/para Aprendizagem.

Outra justificativa para fazermos essa discussão sobre Avaliação sob este panorama histórico é perceber que os documentos produzidos no período da Pandemia de Covid-19 que tratam sobre a Avaliação trazem orientações baseadas nos documentos legais como a LDB 9.394/96 e a BNCC de 2018. Assim, nosso entendimento é que a influência de tais documentos pode ter sido um suporte, mas não determinante para a utilização de práticas avaliativas que foram desenvolvidas no período pandêmico.

### **2.1 SIGNIFICÂNCIAS DA AVALIAÇÃO AO LONGO DAS DÉCADAS**

Ao olhar para a história a fim de compreender o conceito de Avaliação, Sousa (2009) considera a década de 30 como o marco referencial da discussão teórica acerca dessa temática.

Isso ocorre, na concepção da autora, devido à criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública:

[...] a avaliação da aprendizagem é concebida como o procedimento de atribuição de notas aos alunos, em razão de seu desempenho nas provas e exames, que versam sobre o programa estabelecido pelo Ministério da Educação, para cada disciplina. A avaliação é entendida como procedimento de medida e tem por finalidade a classificação do aluno, com base nas notas obtidas, tendo em vista a seleção daqueles com condições de prosseguir nos estudos (Sousa, 2009, p. 455)

Ainda que tivesse proposto uma reformulação na Educação, o termo Avaliação e seu conceito enquanto processo não é utilizado. O enfoque da reforma está na estruturação de provas e exames a serem realizadas em etapas, visando o prosseguimento dos/as estudantes na escolarização. A avaliação da aprendizagem era interpretada como um recurso necessário apenas para atribuir notas, com base no desempenho demonstrado pelos/as estudantes nos exames realizados. Dessa forma, a prática reflete o conceito do exame, uma vez que tem como consequência a aferição da aprendizagem e classificação dos sujeitos (Sousa, 2009).

Vale destacar que as ideias defendidas pelo tal Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública aos anos de 1930, eram organizadas em um caráter seletivo/classificatório. Essa concepção é refletida sobretudo a partir do nome do órgão, que carrega consigo uma visão empresarial da Educação (Freitas, 2018), enxergando-a enquanto um negócio, inclusive colocando a Educação em segundo plano quando associada à Saúde, desconsiderando as especificidades de cada área.

De acordo com o Decreto nº 19.890/31 (Brasil, 1931), o referido Ministério infere dois princípios orientadores e determinantes para aprovar ou reprovar um estudante. Um é a inflexibilidade, ou seja, não é considerada nenhuma adversidade que venha a influenciar na nota do/a estudante. Este princípio se reflete no art. 35, parágrafo 2º: *A falta da média mensal, por não comparecimento, qualquer que seja o pretexto, inclusive por doença, equivale à nota zero* (Brasil, 1931). Caso este/a estudante apresentasse uma nota inferior à média estabelecida, não era possível analisar as subjetividades de cada contexto, ainda que a ausência se desse devido à superiores, como por exemplo, enfermidades.

O outro princípio orientador é chamado de imparcialidade e diz respeito à busca pela neutralidade nas correções dos exames. Sousa (2009) ao tratar do Decreto nº 19.890/31, especifica que “também era previsto, no art. 37 e no art. 38, que as provas finais seriam prestadas perante banca examinadora, constituída de dois professores do estabelecimento de ensino, sob a presidência do inspetor (Sousa, 2009, p. 456). E nesse contexto era orientado que, para emitir julgamento acerca da atividade realizada, os/as

professores/as e inspetores/as não teriam acesso a identidade daquele/a estudante, pois esta estaria omitida do documento. Apenas após tecer juízo de valor, poderia ter acesso ao nome do sujeito.

Os procedimentos utilizados naquele contexto eram a arguição oral do conteúdo apresentado, trabalhos práticos e provas realizadas. Nesse processo, “[...] a tarefa de avaliar é exclusiva do professor, que é assessorado pelo inspetor no julgamento das provas parciais e finais” (Sousa, 2009, p. 456).

Tal prática não condizia com concepção de avaliar, uma vez que o/a docente é visto como detentor do conhecimento e era imposto exclusivamente a ele/a o poder de julgar a aprendizagem do outro como sendo satisfatório ou não para que fosse promovido à próxima etapa de escolarização. Isso mostra o direcionamento da Avaliação para um rigor instrumental, quando se torna obrigatória apenas em momentos pontuais.

Esse direcionamento nos leva para o caráter examinatório, em que as aprendizagens dos educandos não estão em primeiro lugar dentro do processo educativo. Sobre isso, Luckesi (2011) afirma que:

[...] o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela *classificação* e *seletividade* do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo *diagnóstico* e pela *inclusão*. O educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender (Luckesi, 2011, p. 29).

A afirmação do autor corrobora com a definição do processo avaliativo desenvolvido na década de 30 que reflete o caráter examinatório, em que os estudantes eram classificados com o intuito de mensurar se este atendeu ou não às expectativas impostas. Desta forma, aqueles que não atendem são excluídos/as sem sequer ter a oportunidade de construir as aprendizagens que ainda seriam desenvolvidas.

Essa prática do exame tem o sentido voltado para a tentativa de mensurar a aprendizagem, o que Sousa (2009) fala que é o forte da escola numérica que busca expressar a adequação ou inadequação das produções dos/as estudantes a fim de classificá-la. Nesse sentido, a ênfase dada àquele processo é representar a quantidade numérica do desenvolvimento das aprendizagens a partir dos instrumentos determinados pelo docente, em geral exercícios e testes. Para Sousa (2009), podemos traduzir que a finalidade do processo avaliativo, então, é classificar não apenas o/a estudante, como também suas aprendizagens em diferentes componentes curriculares entre suficiente ou não para conclusão de seus estudos.

Para exemplificar a prática examinatória, a autora destaca que as palavras utilizadas desde a década de 30 para indicar o nível de aproveitamento das aprendizagens eram

“suficiência”, quando os/as estudantes atingiam os objetivos propostos, e “insuficiência”, quando não atingiam (Sousa, 2009). Os instrumentos/procedimentos utilizados eram denominados de “exames de suficiência”. Os exames eram divididos em duas etapas, parciais e finais. Nos exames parciais eram cobrados os conteúdos que foram trabalhados até a última semana da prova. Já nas atividades finais, era discutido todo conteúdo desenvolvido naquele determinado ano letivo. (Sousa, 2009).

Essa prática de “cobrar” conteúdos tem um histórico longo de muitas décadas em que a memorização é o que mais conta nesse cenário. Assim, o roteiro regrado é o seguinte: o/a professor/a trabalha conteúdos que são exercitados em sala, os quais são selecionados para compor uma atividade avaliativa (em geral em formato de provas e testes); ao estudante cabe estudar, memorizando o máximo de informações possíveis para provar que aprendeu; o docente analisa e confere quantas questões acertou/errou (observando a prova ou o teste) e esse resultado é “traduzido” como aquilo que o/a estudante aprendeu.

Na concepção de Moretto (2014) há uma utilização, por vezes, equivocada da prova como um momento para acerto de contas entre docente e discente no sentido de observar se o estudante conseguiu ter uma boa nota como se representasse a aprendizagem. É também acerto de contas porque a complexidade dos itens da prova pode ser consequência de uma turma que não se “comportou adequadamente”. Mas o autor adverte que a prova deve ser utilizada como estímulo para os estudos e não para acertar as contas.

Segundo Esteban (2006, p.81) “avaliar tem se confundido com a possibilidade de medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e alunas, considerando o que foi ensinado pelo professor ou professora”. Assim, os conteúdos são “cobrados/as” dos estudantes para saber se conseguiram apreender tal conhecimento. Na perspectiva dos exames de suficiência, o que prevalecia era a cobrança daquilo que foi aprendido, como um “acerto de contas” pontual que iria definir o sucesso ou o fracasso daquele estudante.

Desde as décadas de 40, 50 e 60 os estudos na área de Avaliação seguem sendo desenvolvidos, embora “[...] a avaliação da aprendizagem não se apresenta como uma temática privilegiada na pesquisa educacional, não se observando a emergência de posições que se contrapunham à avaliação com sentido de verificação do desempenho escolar” (Sousa, 1995, p. 45)

O que prevalece, tanto na teoria quanto na prática, é a perspectiva da Avaliação enquanto um momento pontual, visto muito mais como apêndice dentro do processo educativo. No entanto, isso não significa que não houve movimentos e mudanças relevantes para que tenhamos avançado enquanto conceituação.

Vale ressaltar que na década de 60 temos a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) e, junto com ela, conceituações e orientações acerca da prática avaliativa. Nesta época, houve uma tentativa de descentralizar a organização do ensino, colocando a escola para definir os procedimentos de avaliação, porém ainda com a concepção de exame. Apesar de a Avaliação ainda estar apenas sobre a responsabilidade da professora, o texto da Lei sugeriu que fossem utilizados outros instrumentos além de provas e testes, porém não são listadas ou apresentadas práticas avaliativas diferentes das já utilizadas (Sousa, 1995; 2009).

Segundo a mesma autora, na década de 70, a educação brasileira sofreu grande influência de teorias educacionais norte-americanas. Dentro desta perspectiva, a Avaliação da Aprendizagem é vista como fator importante de orientação para criação de testes e medidas de rendimento. A concepção norte-americana de medida é tão forte, que o reflexo disso é o desenvolvimento de testes padronizados com o intuito de medir os resultados obtidos e aferir o rendimento. Segundo Sousa (1995), as práticas avaliativas nas escolas brasileiras seguiram esse padrão e apresentaram essa perspectiva por duas décadas, pelo menos.

O final da década de 70 é marcado pela busca pela redemocratização do país. Neste cenário, a área de Educação é vista como potencial de produção e divulgação de estudos que ressaltam o papel da escola como reprodutora social, sobretudo do regime capitalista. Pensa-se então em como a escola é feita por e para a classe dominante, buscando uma hegemonia falaciosa, reproduzindo e assim mantendo as desigualdades sociais existentes. O que é reforçado pela utilização de práticas avaliativas com finalidades associadas a bons resultados que concorre para consequências classificatórias, contribui para a manutenção das desigualdades sociais, uma das maiores expressões da exclusão. Tais discussões abrem portas para diversos estudos e questionamentos no campo da Educação, inclusive no que diz respeito à Avaliação da Aprendizagem, conforme salienta Sousa (1995).

Os anos 80 marcam um processo de transição democrática. A escola não é mais vista apenas como reprodutora das desigualdades sociais, como também fator essencial de contestação das desigualdades. Busca-se então compreender o currículo, como a escola funciona e como pode exercer tal função emancipatória (Sousa, 1995) e Avaliação começa a ser objeto de pesquisas científicas das quais se destacam as seguintes abordagens: caracterização e análise de significados e práticas de avaliação; elaboração e/ou testagem de procedimentos e/ou propostas de avaliação; análise de literatura e/ou de legislação sobre avaliação da aprendizagem e intervenção em dada realidade.

Sob análise de Sousa (1995) podemos perceber que as discussões ainda reproduzem o pensar mecanicista que não reflete o real sentido de avaliar, ainda enfatizando a eficiência escolar e não pensando no desenvolvimento do processo avaliativo. Mas, na metade da década de 80, constrói-se uma visão crítica ao tecnicismo dentro da área de Avaliação, analisando as práticas adotadas, os critérios definidos e as finalidades propostas. Esse borbulhar científico na área, abre portas para que novos estudos e possibilidades sejam exploradas, nos levando a caminho futuro de uma Avaliação da/para/com as aprendizagens.

É possível considerar que o conceito de avaliar enquanto ação de acompanhamento do processo de construção das aprendizagens é algo recente quando analisamos o histórico de práticas, legislações e estudos no país. Logo, não é surpreendente o quanto a perspectiva do exame está arraigada em muitos ambientes escolares, o que torna o processo de transição dificultoso, mas necessário e possível quando pensamos em uma educação emancipatória: “A transição dos hábitos de examinar na escola para os hábitos de avaliar exige atenção constante, pois os primeiros estão profundamente arraigados em nossa história, em nossa sociedade e na personalidade pessoal de cada um de nós” (Luckesi, 2011, p. 67).

Essa transição do ato de examinar (mensurar o rendimento) para o ato de avaliar (acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens) não é um evento mágico que de uma hora para outra ocorre. É um processo de construção que envolve estudar sobre o que é Avaliação, problematizar as práticas avaliativas que devem ter compromisso com o desenvolvimento das aprendizagens.

Vale ressaltar que a transição entre examinar e avaliar é algo complexo e que envolve um processo não linear. Mesmo estudando acerca da área e problematizando as práticas avaliativas, é necessário entender que a cultura do exame está arraigada em na escola até os dias atuais, sobretudo devido ao caráter histórico e social em que o exame está inserido. Sua transição envolve também os desafios de uma mudança de paradigma, com base em uma práxis pedagógica que também seja modificada para que se desenvolva o ato de avaliar ao invés do ato de examinar.

A legislação e os estudos na área nos auxiliam a compreender melhor como se deu e como se dá este processo de transição, visto que também podem ser fortes influências para a mudança nas práticas avaliativas. Dentre os documentos que atualmente auxiliam na sistematização da Educação, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por isso, destacamos qual o posicionamento perante o processo avaliativo nestes dois documentos.

## 2.2 AVALIAÇÃO PREVISTA NOS DOCUMENTOS LEGAIS

Em se tratando do contexto educativo, existem documentos legais que direcionam o processo de *ensinoaprendizagem* e a Educação brasileira, de forma ampla. Tais documentos podem tratar da Educação de forma geral e abrangente, como a Lei de Diretrizes e o Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 ou específica para as etapas de educação como o documento Base Nacional Comum Curricular - BNCC de 2018. Algo a ser analisado e tensionado é como a Avaliação é anunciada nesses documentos vigentes e como isso pode, de alguma forma, influenciar nas práticas avaliativas cotidianas vivenciadas por estudantes e professoras.

### 2.2 1 Avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a de 1996, mas ao longo da história, contamos com três versões nos quais o que se percebe acerca do conceito de Avaliação é que passou por mínimas alterações. A primeira versão foi publicada no ano de 1961, a segunda em 1971 e a terceira em 1996. Na Lei 4.024/61 há uma 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 na aferição dos resultados para que ocorra a aprovação ou a reprovação daquele/a estudante, 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 quais as causas da “não 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 pela simples conformação com os resultados.

Em 1971 há uma reforma na LDB, a partir de alterações realizadas na primeira versão. Nessa legislação, 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 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, conforme trata a Lei 9.394/96, especificamente o 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, 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 uma confusão 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 a construção de aprendizagens ao invés de destacar o resultado de atividades pontuais. Por isso, fala-se da qualidade do processo, não da quantidade de pontos em uma atividade específica.

É notável um avanço entre as duas versões anteriores e a última, principalmente quando analisamos o trecho que destaca a primazia dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Porém, a concepção predominante, nas escolas da atualidade, 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 às notas/pontuações/conceitos a que se chega o/a estudante.

Nessa publicação da LDB de 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. Ao contrário, precisamos iniciar o ato de avaliar pelo reconhecimento dos saberes prévios e na análise dos indícios das aprendizagens, investigando o que pode ser desenvolvido para dar conta das necessidades de aprendizagem.

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.”.

Considero que os dois artigos anteriores são contraditórios porque ao tratarem da “melhoria da qualidade de ensino”, é imprescindível que a promoção das aprendizagens do/a estudante esteja imbricada a um processo de ensino-aprendizagem 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. Assim, ao avaliar como forma de acompanhar e investir na progressão no desenvolvimento, na ampliação das aprendizagens, não haverá espaço para reprovação/retenção do/a estudante. Afinal, o compromisso da escola não deve ser de aprovar/reprovar porque essas ações não conseguem traduzir se o/a estudante aprendeu ou ainda não aprendeu. E, por vezes, a reprovação pode fazer com que o sujeito desista do processo educacional por se sentir “fracassado”, “incapaz”.

Os documentos legais e as diretrizes educacionais são construídas para dar orientação teórica e prática acerca de como devemos organizar nosso trabalho pedagógico. Contudo, é necessário mantermos a vigilância sobre as intenções de tais documentações, se trazem um posicionamento que articule as dimensões técnica, pedagógica e política ou se fica resumido

somente ao campo da técnica que determina o que ensinar, como ensinar, quanto de conteúdos e de que forma. Por isso, fazemos um alerta aos dimensionamentos do documento mais recente da Educação Brasileira que a mídia tentou traduzir como um currículo oficial da Educação Básica, a BNCC publicada em 2018.

### ***2.2.2 Avaliação na Base Nacional Comum Curricular - BNCC***

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC 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 os/as estudantes 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 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 - 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 criança, tornando essa 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 abrigadas pelo eixo de interações e brincadeiras que são bruscamente substituídas pela realização de tarefas com memorização, repetição e cópias nos primeiros anos do Ensino Fundamental e nas demais etapas de escolarização

Nessa nova fase de escolarização, a criança que passa a ser denominada de aluno/a ou estudante, se depara, por muitas vezes, com o conceito de avaliar para promover e com instrumentos/procedimentos avaliativos 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.

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 de 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 BNCC, conforme citação anterior, que a preocupação que se tem é para fazer uma criança 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 professoras 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 previamente anunciados/negociados.

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 [...] as propostas pedagógicas e o respeito ao tempo escolar como um tempo distinto do tempo das políticas administrativas (Fernandes, 2012, p. 94).

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 da tentativa de padronizar o processo de *ensinoaprendizagem* sem levar em conta as especificidades dos diferentes contextos sociais, regionais, históricos, dentre outros e sem respeitar a autonomia da escola, como bem traduziu Fernandes (2006).

O fato é que essa tal “Base Nacional” é homologada com a promessa de “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, 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, o/a estudante 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 dos/as alunos/as, que tendem a se 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, 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 e suas particularidades e necessidades formativas. E essa prática examinatória tende a ser acompanhada de compensações e sanções, com premiações para os melhores e punições para os piores.

Na transição entre a etapa da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF), ocorre uma ruptura na forma que os conteúdos são distribuídos/trabalhados. Enquanto na EI os eixos temáticos possuem conhecimento de maneira articulada, no EF os conteúdos propostos pela BNCC/2018 são fragmentados áreas do conhecimento: *i*) Linguagens, abrangendo Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; *ii*) a área da Matemática; *iii*) Ciências da Natureza; *iv*) Ciências Humanas, abrangendo História e Geografia e, *v*) a área de Ensino Religioso (sendo esta última atribuída apenas aos Anos Finais do Ensino Fundamental).

Tratamos de caracterizar as áreas do conhecimento porque a Avaliação tem ligação direta com os conteúdos, recortes temáticos que serão trabalhados nas atividades avaliativas nas diversas áreas do conhecimento.

### 3.2.1 Área: Linguagens

A área de Linguagens BNCC-2018 tem como centro as práticas sociais relacionadas ao cotidiano dos/das estudantes, 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 e do objetivo de aprendizagem o processo de alfabetização durante os Anos Iniciais. Há um forte argumento de que o enfoque na apropriação do sistema alfabético irá contribuir para a inserção da criança na cultura letrada. No entanto, isso pode favorecer o desenvolvimento de atividades mecânicas de repetição e memorização da leitura e da escrita, sem que haja uma compreensão do que é e qual a função do sistema alfabético e da linguagem.

As competências específicas propostas pela BNCC 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 avaliação se atenha à fragmentação dos conteúdos de forma descontextualizada, focando nas regras gramaticais. Sobre isto, Leal (2006, p. 20) 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”. A autora ainda ressalta o compromisso real da escola com a vida diária, sendo que cabe às professoras alinharem os objetivos de aprendizagem às práticas pedagógicas, dando centralidade à avaliação no planejamento pedagógico.

Além disso, a área de Linguagens não se reduz apenas à Língua Portuguesa. Porém devido a distribuição 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 escolar. Entretanto, ressaltamos que todas as áreas do conhecimento são fundamentais para a formação cultural, estética, criativa, crítica, lúdica e corporal dos/as estudantes.

Luis (2012, p. 35) explicita que apontar a função fundamental 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 desmitificar essa sobreposição que comumente ocorre entre uma e outra área do conhecimento. Inclusive com situações em que o/a estudante solicita ao professor/a que “libere sua aula” para que possam estudar para a matéria/disciplina/área do conhecimento de outros/a professor/a.

O que se espera dos agentes educacionais é que compreendam a avaliação como ação de acompanhamento das aprendizagens sem segmentação. Todo conhecimento é importante para a formação do sujeito.

### 3.2.2 Matemática

A área do conhecimento matemático também é um dos enfoques principais durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. A BNCC designa o que é esperado dos estudantes “[...] 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 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 corriqueiras. Entende-se que o/a estudante precisa construir suas aprendizagens de modo contextualizado, sendo capaz de interpretar e relacionar o que é visto na escola, em sua vida diária e ao seu redor. Ficamos a refletir até que ponto incluímos nas práticas avaliativas atividades e critérios que avaliem a interpretação matemática? Ou se nos acostumamos apenas a construir atividades repetitivas de resolução de continhas?

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 dos/as estudantes, negligenciando os contextos sociais, regionais ou culturais. Tal condição prejudica as tantas oportunidades de aprendizagem, pois é por meio dessas relações que o/a educando pode começar a se aprimorar e compreender o raciocínio matemático.

Entretanto, algumas vezes, o raciocínio matemático não é valorizado porque há um enfoque ou até mesmo a supervalorização do erro. Por vezes aquele/a estudante desenvolveu um raciocínio matemático correto, porém ao final de uma sentença/operação acaba chegando

a uma conclusão equivocada. 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 o/a estudante tenha baixa autoestima, se torne introspectivo, desenvolva medo de tentar por receio de ser julgado/a.

É interessante como o erro ainda é um tema controverso e polêmico, conforme explicita Esteban (2006, p. 58) “frequentemente, a polêmica em torno dos resultados que as crianças apresentam diz respeito aos seus erros: enquanto algumas professoras veem o erro como parte do processo ensino/aprendizagem, outras percebem o erro como a confirmação da impossibilidade da criança”. Isto porque precisamos indagar o que há por trás do erro, se tem conhecimentos que não estamos valorizando ou conseguindo enxergar, se há uma estratégia diferente de construção de respostas que um gabarito construído pelo/a docente é incapaz de captar, se nossa prática pedagógica foi suficientemente objetiva para trabalhar um tema/conteúdo para ser plenamente compreendido.

Destacamos que o erro não faz parte apenas do repertório das atividades de Matemática, mas de todas as áreas de conhecimento e de nossa vida, uma vez que errar faz parte do nosso percurso e diante dele precisamos indagar, fazer mediações e auxiliar para que sejam construídos e ampliados os conhecimentos. Para isso, uma fala encorajadora, estímulos e orientações podem ser definidores de posturas de autoconfiança e empenho dos/as sujeitos pelo saber-mais.

### 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 dos/as estudantes 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).

Esse documento também traz como foco principal o exercício da cidadania, já que não basta apenas se apropriar dos conteúdos de Ciências, e sim ir além buscando agir 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 os/as educandos a investigarem o meio a partir das seguintes etapas que também podem ser compreendidos como objetivos de aprendizagem: 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 aos estudantes o desenvolvimento de tais etapas de forma efetiva por meio de um contexto avaliativo e educativo que corrobora com a construção de pequenos cientistas. Isso requer diferentes instrumentos avaliativos para que demonstrem o que aprenderam de diferentes maneiras. Para isso, podemos sugerir alguns elementos importantes: um planejamento não engessado que possibilite discussões a partir de intervenções dos próprios estudantes; um/a professor/a que entre nesse cenário investigativo junto com os/as estudantes e não como detentor do conhecimento, mas como mediador/a.

Do ponto de vista da produção do conhecimento, a Ciência é o campo/área do saber que mais nos impulsiona a conhecer porque envolve investigação, confrontação, dúvida, reconstrução e ressignificação de informações para se tornarem efetivamente conhecimento. Isto porque nem toda informação é conhecimento, pois precisa ser tratado o dado, analisado em seu contexto e lapidado pelos métodos científicos para ser reconhecido/validado pela comunidade científica e população em geral.

#### 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 Ensino Fundamental, 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 os estudantes, com a família, com os 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. E seria muito salutar que as escolas pudessem proporcionar tais experiências formativas para as crianças, jovens

e adultos que estão na escola, de forma que fossem conhecimentos que auxiliassem na aprendizagem que tivessem um sentido e não com conteúdos de memorização.

O que defendemos é que em qualquer área do conhecimento, as atividades avaliativas não devem ser utilizadas com a finalidade de fazer o/a estudante progredir de ano escolar tampouco devem ser desenvolvidos procedimentos para constar como uma prática diversificada de Avaliação. Antes, a Avaliação deve ter um compromisso com a Aprendizagem Significativa, conforme defende Ausubel (2001).

Segundo Moreira e Masini (2001, p.17) que estudaram a Teoria de David Ausubel “a Aprendizagem Significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo”, ou seja, para ter uma aprendizagem que seja intitulada de significativa, o/a estudante deve saber relacionar os conhecimentos, compreender como um ajuda a compreender melhor o outro e amplia o conhecimento a partir do anterior, fazendo ligações que tenham sentido.

Apesar da BNCC ser um documento enrijecido e que não apresenta quais são suas inspirações teóricas, nós trazemos a contribuição da Teoria de David Ausubel compreendendo que em todas as áreas do conhecimento, o que deveria ser privilegiado era a Aprendizagem Significativa ao invés da Aprendizagem Mecânica. Que ainda de acordo com Moreira e Masini (2001) ocorre com pouca ou nenhuma relação com os conhecimentos, porque envolve memorização superficial de fórmulas, esquemas, regras, leis, definições.

A BNCC, como dissemos, não tem um referencial consistente e reconhecido no Brasil e poderia ter outro caráter se não tivesse sido pensada/imposta por uma meia dúzia de pessoas. Devido às suas fragilidades, é comum a presença da ideia de progressão do que foi aprendido. Embora possamos reconhecer que devemos ter muito cuidado para não focar somente na situação final (progredir/não progredir) e, conseqüentemente aprovar/reprovar, o documento faz o seguinte apontamento:

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 algum conteúdo específico. E, neste caso, estará apto 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, como fonte confiável de demonstração de resultados como se estes fossem sinônimos de aprendizagens.

A BNCC é um documento que tem finalidade de determinar as diretrizes para que sejam elaborados os currículos escolares, portanto, com intenções prescritivas do que deve ser ensinado porque o mesmo conteúdo com suas competências e habilidades serão avaliados nos exames nacionais. No próprio texto do documento há uma ênfase de que é preciso padronizar o que se intitulou de “aprendizagens essenciais” para os estudantes de todo o Brasil.

Tendo em vista que esse documento tenta normatizar o que será ensinado em sala de aula, com a expectativa de que os/as estudantes desenvolvam uma certa “capacidade” para responder aos testes padronizados, trouxemos uma discussão acerca da BNCC e de suas áreas do conhecimento com as quais a avaliação tem sua relação direta.

### **2.3 O COMPLEXO TRÂNSITO ENTRE EXAMINAR E AVALIAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Ao iniciar as discussões na área da Avaliação, constata-se a existência de dois conceitos contraditórios que precisam ser compreendidos e diferenciados: o de avaliar e o de examinar (Esteban, 2003; Villas Boas, 2019; Luckesi, 2011). A Avaliação deve ser entendida enquanto conjunto de ações processuais de acompanhamento que envolvem orientação e mediação para a construção de aprendizagens dos sujeitos envolvidos.

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 professoras comprometidas com uma escola democrática”. Isso implica em uma ação continuada de investigação e construção das aprendizagens. E vale dizer que o instrumento ao qual se refere a autora é no sentido de elemento mobilizador e não de técnica.

Segundo Luckesi (2011), o ato de examinar “[...] se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela classificação e seletividade”. Ao invés da preocupação com as necessidades de aprendizagem, o enfoque está em constatar e classificar o que foi ou não aprendido, com o objetivo maior de gerar resultados. A esse processo, dá-se o nome de verificação, uma vez que esta “[...] encerra-se no momento em que o objeto ou ato de

investigação chega a ser configurado, [...] no momento em que se chega à conclusão que tal objetivo ou ato possui determinada configuração”. (Luckesi, 2011, p. 52.).

O processo de verificação possui um fim por ela mesma e está marcado por atos pontuais. Diante disto, o intuito não é de valorizar as aprendizagens dos sujeitos, e sim operacionalizar resultados de forma classificatória. Sobre esse processo, 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 os/as educandos.

Quando adotamos a ideia de Esteban na qual a Avaliação é um ato de investigação, estamos defendendo o processo avaliativo amparado no questionamento cotidiano da construção das aprendizagens, não apenas pela professora, mas pelos demais sujeitos envolvidos no processo. Apenas nesse viés podemos pensar em uma escola democrática, em que os direitos de aprendizagem estão garantidos, assim como a participação de estudantes, professores e funcionários, colocando o aprender como centro do trabalho pedagógico.

Acerca da escola democrática, Saviani (2018) entende como um ambiente inspirado na democracia, sobretudo participativa. Nesse ambiente, é necessária a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo de *ensinaraprender*, respeitando o/a educando/a enquanto aquele que constrói conhecimento. A professora, nesse viés, atua como mediadora que proporciona situações de aprendizagens, caminha junto aos/às educandos/as e que também se encontra no lugar de aprendiz. Sendo assim, a responsabilidade da construção das aprendizagens é considerada de toda comunidade escolar, buscando uma educação de qualidade para todos.

Nesse mesmo sentido, a Avaliação deve estar a serviço do processo de *ensinoaprendizagem* (Esteban, 2003), consistindo em um ato intencional, político e pedagógico, funcionando enquanto acompanhamento desse processo. Avaliar é um ato comprometido com a aprendizagem dos sujeitos envolvidos e envolve tomada de decisões que objetiva o desenvolvimento das aprendizagens.

Na perspectiva da Avaliação Formativa “não existe nada que não possa ser melhorado ou aprendido, assim como não se pode dizer que alguém não aprendeu alguma coisa, mas sim o que ainda não aprendeu” (Villas Boas, 2007, p. 24). Ou seja, a Avaliação é um processo em que as aprendizagens encontram-se em constante movimento, envolvida por processos de significação e construção de ideias, conceitos e práticas. A utilização do advérbio “ainda” para situar a condição de que o sujeito “ainda não aprendeu”, implica em um entendimento

de que temporariamente a pessoa não construiu determinada ideia ou conceito, mas com intervenções pedagógicas, poderá aprender.

A autora também reforça que “o processo de avaliação formativa está em curso enquanto as aprendizagens ocorrem” (Villas Boas, 2019, p. 15), o que implica na importância de pensar em uma Avaliação contínua em prol das aprendizagens que já foram construídas e que ainda precisam se desenvolver. O processo avaliativo não é estático, e sim permanece em movimento uma vez que as aprendizagens são construídas a todo momento e de diferentes formas.

A diferença entre avaliar e examinar pode também ser ilustrada a partir de um quadro comparativo entre os dois conceitos, conforme percebemos abaixo. O quadro foi construído com base nas discussões trazidas pelos/as teóricos/as abordados.

Quadro 01: Comparação entre avaliar e examinar

<b>AVALIAR</b>	<b>EXAMINAR</b>
À serviço do processo de <i>ensinaraprender</i> ;	À serviço do ensino;
Acompanhamento/Processo;	Verificação de uma suposta aprendizagem;
Orientação e mediação para construção das aprendizagens;	Algo isolado, anexo ao trabalho pedagógico;
Devolutivas a cada etapa;	Momentos pontuais tendo os resultados como verdades;
Prática de investigação.	Emissão de resultados e classificação dos sujeitos;
Prática inclusiva, proporcionando que todos aprendam	Prática excludente, selecionando os que “sabem” daqueles que “não sabem”

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (inspiração em Villas Boas, 2017; Luckesi, 2011; Esteban, 2003)

A transição entre esses dois conceitos não é uma tarefa fácil, uma vez que as práticas do exame possuem raízes históricas e sociais, impregnadas em sala de aula e no inconsciente dos sujeitos. Mas acreditamos que estudar sobre a Avaliação, sua natureza, funções, finalidades e características pode favorecer a mudança do *pensarpraticar* a Avaliação.

Luckesi (2011) afirma que vivemos cinco séculos de exame, que não podem ser dissolvidos rapidamente. O autor ainda sintetiza três razões as quais tornam este processo dificultoso, tais como: 1) a história da educação enquanto modelo tradicional, perpetuado durante séculos; 2) o arquétipo burguês de sociedade que favorece a manutenção das desigualdades sociais, de forma excludente; 3) a recorrência das práticas examinatórias vivenciadas pelos sujeitos, ao longo da trajetória escolar.

Fernandes (2020) reforça que “embora estejamos na segunda década do século XXI, a relação entre avaliação, aprovação, reprovação, notas e provas é forte e tem papel central em todos os processos pedagógicos na escola” (Fernandes, 2020, p. 148). Ela endossa que dialogar sobre Avaliação é uma tarefa desafiadora, mas necessária se pretendemos mudar a realidade excludente, classificatória e seletiva.

Em paralelo, a Avaliação possui definições diferentes ou adjetivadas, como explica Villas Boas (2007; 2019), embora o propósito seja desenvolver as aprendizagens. Além da Avaliação formativa trazida por Villas Boas (2007; 2019), é possível encontrar na literatura algumas nomenclaturas diversificadas, como diagnóstica (Luckesi, 2011); mediadora (Hoffman, 2014); formativa-reguladora (Silva, 2004); dialética-libertadora (Vasconcellos, 2007) e Avaliação como projeto de aprendizagem (Fernandes, 2020).

A Avaliação diagnóstica trazida por Luckesi (2011) define o ato de avaliar como uma oportunidade de identificar as possíveis necessidades de aprendizagem, a fim de buscar o melhor caminho com o intuito de que os sujeitos aprendam. Ao contrário de uma Pedagogia do Exame, a Avaliação “[...] não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido” (Luckesi, 2011, p. 45). Entendemos esse resultado a que o autor se refere, como o objetivo de aprendizagem que foi previamente estabelecido e planejado.

Desse modo, os encaminhamentos que estaremos fazendo para a prática da avaliação da aprendizagem destinam-se a servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento. (Luckesi, 2011, p. 46)

Ao defender uma Avaliação diagnóstica, o autor ressalta que não tem como base o sentido clínico da palavra diagnosticar, ou seja, de identificar problemas. E sim de perceber as necessidades de aprendizagem específicas de acordo com o processo avaliativo, a fim de que sejam tomadas as decisões necessárias para melhorar e/ou ampliar as aprendizagens.

Em paralelo, Hoffman (2014) traz a Avaliação como algo inerente ao ser humano e que, no cotidiano, traz a ideia de recomeços e novas tentativas. Sendo assim, indaga por que no ambiente escolar o ato de avaliar é visto como algo que irá constatar algo de forma estática, servindo como provas de fracasso e a partir de uma periodicidade inflexível.

Na contramão dessa prática estática de Avaliação, a autora defende uma prática avaliativa mediadora que “[...] se desenvolve em benefício ao aluno e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado” (Hoffman, 2014, p. 183). Dessa forma, podemos compreender que a prática avaliativa está a serviço das aprendizagens e diretamente entrelaçada com os sujeitos dessa ação.

São características da Avaliação mediadora a oportunização de momentos de expressão e trocas de ideias, junto à promoção de situações problematizadoras; realização de diversas tarefas individuais, sendo estas menores e sucessivas; registro de anotações significativas referente ao acompanhamento das aprendizagens, em detrimento da classificação entre certo ou errado, seguido de mera atribuição de notas (Hoffman, 2014).

Silva (2004) compreende o campo da Educação principalmente enquanto local de disputas políticas, de forma que se torna impossível o discurso da neutralidade pedagógica. A Avaliação das aprendizagens também se encontra nesse contexto, sendo assim suas diversas definições e conceitos não são imparciais. O autor ressalta que

O paradigma educacional alicerçado numa razão insensível, restrito e linear produziu um ensino uniforme, padronizado, rotineiro, previsto, rígido, monolítico, desinteressante, uma aprendizagem mecânica, opaca, fragilizada e uma “avaliação” mensuradora, classificatória, seletiva, excludente e punitiva. (Silva, 2004, p. 27)

O discurso da neutralidade pedagógica, ou de uma escola sem ideologias e partidos, é inalcançável. Além disso, busca homogeneizar diferentes vozes, a fim de padronizar as aprendizagens e classificar os sujeitos, tratando-os como números. Indo contra esse caminho, a Avaliação, numa perspectiva formativa-reguladora, pressupõe a “Pedagogia do encantamento”, em que há a premissa de que a educação é um processo que envolve diversas dimensões humanas, que nos leva à práticas educativas que contribuam com a formação de uma sociedade justa, amorosa e ética (Silva, 2004).

Para isso, é necessário pensar em um currículo que possa ser flexibilizado, de forma dinâmica, e que esteja centrado nas aprendizagens significativas. Outro pressuposto defendido pelo autor é a “educabilidade”, que consiste em compreender que “[...] todos os alunos aprendem, em diferentes ritmos e formas” (Silva, 2004, p. 33). Nesse viés, não há como pensar em um processo avaliativo rígido e descontextualizado, que não leve em consideração as

tantas possibilidades de aprendizagem e suas diferentes expressões. Deste modo, valorizamos o contexto e sua singularidade no processo de *aprenderensinar*.

Vasconcellos (2007) defende uma Avaliação reflexiva, relacional e compreensiva e a denomina enquanto dialética-libertadora. Assim como os demais, o autor destaca que a Avaliação é um processo que faz parte da nossa essência enquanto seres humanos, e problematiza que deve existir “[...] uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (Vasconcellos, 2007, p. 53).

O processo de reflexão acerca da prática avaliativa faz parte da autoavaliação, uma vez que é a partir desse olhar que as melhorias podem ser propostas a fim de que o trabalho pedagógico se desenvolva. Podemos pensar nesse movimento de forma não-unilateral, em que toda comunidade escolar esteja envolvida, e não apenas os/as educandos/as.

Vasconcellos (2007) disserta que quando esse processo não ocorre, é devido ao “problema da Avaliação” e que isto deve ser superado. Concordamos que pode ser um problema ligado à finalidade da Avaliação, uma vez que entendemos que avaliar implica no acompanhamento da construção das aprendizagens e tudo que se coloca como contrário a esse conceito, não pode ser caracterizado como ato de avaliar, mas de examinar.

Há também a conceituação de Avaliação como projeto de aprendizagem, discutido por Fernandes (2020; 2021), que reforça a função social da escola no sentido democrático, e relata que existe “[...] um comprometimento pedagógico e político marcado pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo” (Fernandes, 2020, p. 149). Com isso, entende que a Avaliação “[...] deve orientar os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos” (Fernandes, 2020, p. 149).

Assim, a autora defende uma Avaliação inclusiva, que reconheça a dimensão emancipatória e seja organizada de forma que os/as estudantes possam se desenvolver e ampliar seus conhecimentos durante seu processo de construção das aprendizagens. E que esse desenvolvimento precisa ser com autonomia do sujeito, sobretudo no processo avaliativo, uma vez que Fernandes (2020) defende a responsabilidade do *aprenderensinar* tanto da professora como também dos/as estudantes. Estes devem estar conscientes tanto de seus avanços, quanto de suas necessidades de aprendizagem.

A autora também ressalta a importância da autoavaliação como fator essencial na formação de sujeitos críticos, autônomos e afirma que, embora não seja uma prática tão

difundida nas escolas brasileiras, deve ter mais destaques, mesmo que seja um trânsito difícil. Outro ponto abordado é a demasiada notabilidade atribuída ao uso das notas com o intuito classificatório em que o enfoque está no resultado, e não no processo. Nesse viés examinador, a aprendizagem não é a protagonista.

Avaliar para aprender tem sido a tônica dos discursos oficiais, das palestras proferidas por especialistas, dos textos críticos não críticos. Vivemos um tempo em que os discursos se homogeneizam. Entretanto, as bases epistemológicas são bastante distintas, e conseqüentemente, as bases políticas. O papel da teoria para a prática reflexiva torna-se cada vez mais fundamental na formação do(a) professor(a) que tem se tornado, nos últimos tempos, aplicador de testes e exames, elaborados por terceiros, ou seja, microaplicador um currículo oficial da avaliação (Fernandes, 2020, p. 150)

A prática reflexiva em torno da Avaliação e, no mesmo sentido, da aprendizagem é essencial para a autoavaliação dos/as estudantes e também das professoras, sendo fator significativo no processo de formação continuada. Pensar em uma Avaliação para aprender é o primeiro passo a ser dado nessa trajetória de transição entre práticas examinatórias e práticas avaliativas.

Apesar de termos avançado muito em relação à Avaliação, ainda temos muito que modificar para que a Avaliação torne-se um projeto de aprendizagem. “Não mudamos a lógica positivista e cartesiana de ver e praticar a avaliação. Não mudamos o paradigma. O desafio é transformar a avaliação em um projeto de aprendizagem” (Fernandes, 2020, p. 153). Mas também é comum escutarmos discursos de práticas avaliativas inclusivas quando, na prática, o que prevalece na sala de aula são provas e testes com divulgação de resultados.

Fernandes (2020) coloca então a Avaliação como projeto de aprendizagem enquanto uma provocação, um desafio a ser desvelado para que o paradigma seja mudado e que a Avaliação seja pensada para aprender. Assim como foi difundido, podemos também definir o propósito da Avaliação como sendo “[...] decidir os objetivos de aprendizagem e conduzir o processo de *ensinoaprendizagem* de educandos/as e de educadores/as com vistas a melhorar suas práticas” (Alves, 2020, p. 9), de forma que o ato de avaliar esteja a serviço da construção das aprendizagens por parte de todos os sujeitos (Alves, 2020).

Tal processo tem como centro a construção das aprendizagens e diz respeito a todos os sujeitos que estão envolvidos nesse desenvolvimento. Nesse contexto, não cabe classificações ou julgamentos, e sim o encaminhamento a partir de orientações que contribuam para um melhor caminhar pedagógico.

Dentre as diferentes terminologias discutidas, a que está mais atrelada ao desenvolvimento deste trabalho, e a qual defendemos é a Avaliação formativa defendida,

especialmente, por Villas Boas (2007; 2019), além da Avaliação como projeto de aprendizagem (Fernandes, 2020; 2021). Isto porque em ambas as proposições a protagonista é a aprendizagem, ou seja, todos os esforços são mobilizados em torno de que mais aprendizagens sejam construídas.

Nosso tema é Avaliação e em especial, estamos abrindo um espaço para explicitar sobre o que e como se desenvolveu a Avaliação no contexto da Pandemia de Covid-19. Por isso, importa discutirmos quais foram suas consequências para a área de Educação, com ênfase nos processos avaliativos, nas práticas avaliativas desenvolvidas durante uma das maiores crises sanitárias da história do país e que afetou todo o mundo.

### 3. AVALIAR NA PANDEMIA DE COVID-19: CAMINHOS PERCORRIDOS

*Tentar o canto exato e novo  
E que a vida que nos deram nos ensina*

*Trecho da canção “Voz da América” (1979)  
Compositor: Belchior*

O contexto em que se desenhou essa pesquisa é marcado por uma das maiores crises sanitárias da história em contexto mundial, a Covid-19, definida pela área de saúde como uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que possui alta transmissibilidade. Após a onda de casos confirmados em todo o mundo, em fevereiro de 2020 foi confirmado o primeiro caso de contaminação no Brasil e, por este motivo, todas as configurações sociais, econômicas, educacionais foram alteradas abruptamente como forma de conter o avanço da contaminação pelo vírus e preservar vidas.

Entre as novas configurações impostas, também a Educação teve alteração substancial com as mudanças estruturais e pedagógicas em todos os segmentos e etapas educacionais, desde a Educação Básica à Pós-Graduação devido à Pandemia de Covid-19. Uma das principais mudanças foi o impedimento da continuidade das aulas presenciais, sendo estas posteriormente substituídas por aulas remotas/virtuais. Tal medida necessária nos obrigou a repensar as maneiras como são trabalhadas as noções de tempo e de espaço nos planejamentos, devido à grande diferença entre o tempo-espaço da sala de aula presencial e a remota (Fernandes, 2021).

Dito isto, buscamos aprofundar especificamente em como esse processo se desenvolveu, sobretudo em relação aos documentos que foram construídos para orientar o trabalho pedagógico. Em paralelo, apesar de ser uma temática recente e que ainda está sendo estudada, já existem uma gama de trabalhos científicos que discutem como a Avaliação foi vista e praticada nesse período, tais como o de Pimenta e Sousa (2021) e o de Eyng *et al* (2022), conforme passamos a discutir.

#### 3.1. ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS NACIONAIS E MUNICIPAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

A partir do cenário pandêmico e da impossibilidade das escolas continuarem atuando enquanto espaço de construção de aprendizagens, as aulas presenciais foram suspensas. Diante desta interrupção abrupta ao ano letivo escolar, reorganizações acerca do trabalho pedagógico foram pensadas e desenvolvidas, sobretudo a partir dos documentos que foram emitidos em esfera nacional e também municipal.

Em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou o Parecer CNE/CP nº 05/2020 (Brasil, 2020a), referente à reformulação do calendário escolar e necessidade da existência de atividades remotas, a fim de que fosse cumprida a carga horária mínima anual. A finalidade maior desse documento é a manutenção dos direitos e objetivos de aprendizagem que devem ser garantidos, pautados nas orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (Brasil, 2013).

Dessa forma, o Parecer CNE/CP nº 05/2020 sinaliza que se deve “[...] minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares” (Brasil, 2020). Logo, estima-se que as atividades não-presenciais a serem desenvolvidas devem estar vinculadas a esse objetivo.

Em junho de 2020, foi publicado o Parecer CNE/CP nº 09/2020 (Brasil, 2020b) como um reexame do parecer anterior. Tal reexame tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de recontagem das atividades não presenciais, a fim de persistir no cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. No mês seguinte, julho de 2020, foi elaborado um novo parecer que dizia respeito ao retorno das atividades presenciais.

Esse novo Parecer CNE/CP nº 11/2020 (Brasil, 2020c) discorria sobre a volta das atividades presenciais nas escolas, visto que o cronograma de reabertura neste contexto de crise pandêmica de Covid-19 seria complexo e enfrentaria desafios. O parecer destacava o respeito à autonomia das escolas e dos sistemas educacionais, tendo como objetivos principais: 1. Apoiar a tomada de decisões para o retorno às aulas presenciais; 2. Oferecer diretrizes que orientem o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos dos estabelecimentos de ensino, definidos pelas autoridades locais e regionais; 3. Oferecer sugestões e recomendações de cunho organizacional e pedagógico que podem ser desenvolvidos pelas escolas e sistemas de ensino. Tal documento tem como título “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia” (Brasil, 2020c, p. 2).

No mês de outubro deste mesmo ano, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 15/2020 (Brasil, 2020d), com orientações acerca das aulas: planejamento, dias letivos, carga horária, etc. O texto contava com a proposição de diretrizes para adequar suas orientações realizadas no documento anterior de forma que não prejudicasse ou que fosse de encontro à Lei nº 14.040/2020 (Brasil, 2020e). Tal Lei teve como intuito estabelecer algumas normas educacionais de forma excepcional, contextualizada pela Pandemia de Covid-19, devido ao estado de calamidade pública.

Uma das disposições da Lei 14.040/2020 (Brasil, 2020e) é a de que “Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados [...]” (Brasil, 2020e). O texto destacava o caráter excepcional, e discorria sobre estas. Uma delas diz respeito à proposição de um *continuum curricular*:

§ 3º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um **continuum** de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2020e)

O documento valida então a possibilidade de estabelecer um *continuum curricular* entre duas séries/anos escolares, desde que sejam levadas em consideração as diretrizes dispostas pelo Conselho Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Vale destacar que, apesar do documento tratar especificamente sobre Educação, a Lei n. 14.040/2020 (Brasil, 2020e) foi assinada pelo presidente da república e outros quatro ministros, “sendo que a assinatura do ministro da economia precede a do ministro da educação, o que parece descortinar, em alguma medida, o peso do setor econômico em detrimento do educacional” (Pimenta, Sousa, 2021, p. 4). Mais uma vez podemos perceber o desleixo da área da Educação em relação ao setor econômico do país, voltado para uma visão empresarial (Freitas, 2018) em que a Educação é compreendida enquanto negócio, em uma perspectiva capital e não social.

Apesar de falar sobre a autonomia das Secretarias de cada município, a aprovação de todos os pareceres e Leis durante esse período não deixou de exercer forte influência em diversos estados, justamente por se tratar de orientações nacionais. Especificamente no contexto do município de Salvador/BA, a Secretaria Municipal de Educação (SMED)

encaminhou o documento intitulado e “Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino de Salvador no Continuum Curricular 2020/2021” (Salvador, 2020a) que diz respeito às atividades propostas no ensino híbrido/remoto do ano letivo de 2020/2021, “cujo objetivo é nortear o trabalho dos(as) profissionais desta Rede de Ensino, sobre as ações a serem desenvolvidas no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem” (Salvador, 2020a, p. 7).

Além deste documento, foram enviados mais sete anexos, esquematizados na tabela abaixo:

Quadro 02: Documentos anexos ao “Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Rede Municipal de Educação de Salvador no *Continuum Curricular* 2020/2021”

<b>Anexo da SMED</b>	<b>Documento base</b>	<b>Síntese elaborada pela autora</b>
I A	Ficha Síntese Educação Infantil (2 páginas)	Tabela mensal de descrição das atividades propostas com as respectivas datas de encaminhamento. Nesta Ficha foram solicitadas informações semanais de cada atividade, contendo o código de cada uma delas.
I B	Ficha Síntese Educação Infantil (2 páginas)	Tabela mensal contendo os nomes dos/as estudantes, datas de entrega e devolução das atividades, a frequência e o motivo da possível baixa frequência. A baixa frequência é intitulada pelo documento como “frequência negativa” e corresponde a frequências superiores a 60%. Em contrapartida, as frequências inferiores a 60% são denominadas de positivas.
II	Proposta Curricular (8 páginas)	Tabelas divididas entre etapas da Educação Básica, bem como a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessas tabelas, está disposta a carga horária de cada etapa, além da contabilização de cada componente curricular dentro do Continuum e das aulas presenciais. Também consta no documento, exemplo de quadros de rotina com base nas orientações pedagógicas, nas transmissões das aulas pelo Canal da SMED e a realização dos blocos de atividades.
III	Currículo (123 páginas)	Currículo das etapas da Educação Básica realizado a partir do segmento eixo - aprendizagem avaliada - indicadores. Cada aprendizagem a ser avaliada apresenta indicadores em formato de perguntas. Exemplo:

		Eixo: Leitura - Aprendizagem a ser avaliada: Recontar, coletivamente, histórias conhecidas lidas pelo professor. - Indicador: Participa realizando o reconto de histórias lidas para o professor?
IV	Planilha para o Planejamento das aulas	Link de um drive contendo planilhas específicas de cada série/ano escolar, em prol do planejamento das aulas.
V	Orientações aula na TV (3 páginas)	Orientações para o acompanhamento das aprendizagens dos/as estudantes a partir das aulas exibidas na TV (atividade remota/não presencial). Segundo e das atividades impressas. Segundo o documento, “A sistematização das informações supracitadas permitirá a Escola, a GR e a SMED o acompanhamento da Participação e do Desempenho, mensurando a aprendizagem que os alunos estão tendo com a ação” (Salvador, 2020b, p. 2)
VI	Espelho do SMA - Sistema de Monitoramento e Avaliação (3 páginas)	Tabela a ser preenchida pela professora de acordo com a quantificação das aprendizagens, com base no desempenho dos/as estudantes utilizando pontuações de 0 a 10.
VII	Sistematização do Planejamento (2 páginas)	As pesquisadoras entendem que trata-se de uma ata para ser preenchida pela equipe pedagógica durante as reuniões pedagógicas (AC).

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora a partir do documento “Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Rede Municipal de Educação de Salvador no *Continuum Curricular* 2020/2021” (Salvador, 2020a)<sup>3</sup>

Uma vez que as aulas presenciais foram suspensas, tornou-se necessária a existência de um documento que orientasse as práticas pedagógicas para serem desenvolvidas no contexto educacional. Tais orientações foram escritas com o intuito de auxiliar o trabalho docente de forma que a construção das aprendizagens continuasse ocorrendo, o que tem implicação direta no ato avaliativo.

Acerca da Avaliação, no documento intitulado “Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino de Salvador no *Continuum Curricular* 2020/2021” há a seguinte orientação: “A avaliação deve estar **a serviço dos(as) professores(as)** para acompanhamento do **desempenho** e, conseqüentemente, tomada de decisão sobre os processos de ensino e de aprendizagem” (Salvador, 2020a, p. 44, grifos nossos). Apesar de utilizar-se do termo “desempenho” que não é sinônimo de aprendizagem,

<sup>3</sup> Documentos disponíveis em <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/documentos/>.

a proposta da SMED é ressaltar que a professora deve utilizar a Avaliação como forma de acompanhamento para observar o desenvolvimento das aprendizagens. Ademais, se lermos ao “pé da letra” o trecho que diz “a avaliação deve estar a serviço dos(as) professores(as)”, percebe-se um equívoco conceitual, uma vez que a Avaliação precisa estar a serviço das aprendizagens das pessoas envolvidas.

Fernandes (2020) aborda sobre a necessidade de modificar as concepções de Avaliação, e as terminologias utilizadas fazem parte dessa mudança. As palavras utilizadas para tratar da avaliação contribuem ou não para a formação da cultura avaliativa pautada na aprendizagem e no processo, e não no desempenho. Logo, defendemos uma prática avaliativa com protagonismo no percurso, de forma que a avaliação permaneça no centro das aprendizagens (Fernandes, 2020).

Dentro do contexto atípico da Pandemia, a proposta é que a Avaliação atue enquanto acompanhamento das aprendizagens construídas, como subsídio necessário para que as professoras possam observar, registrar e mediar os conhecimentos com seus/as educandos/as, mesmo no contexto de aulas não-presenciais.

Há de se destacar que o documento também apresenta contradições, pois, se de um lado, defende a ideia de Avaliação enquanto acompanhamento e que assinala que um de seus principais objetivos é “a manutenção do vínculo educativo entre os(as) alunos(as) e a escola” (Salvador, 2020a, p. 14); de outro propõe uma prática estática de fazimento com cumprimento de tarefas. Isto porque, no documento, as atividades propostas para serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, limitaram-se ao encaminhamento de tarefas impressas e aulas assíncronas divulgadas por meio da “Plataforma Escola Mais Digital”<sup>4</sup>, canal da SMED no YouTube e na TV. Ou seja, houve uma preocupação em ocupar o tempo das crianças, fazendo tarefas.

Nesse formato, as práticas avaliativas desenvolvidas aproximam-se de práticas examinatórias, conforme diferencia Alves (2020, p. 10) ao afirmar que “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 tarefas da SMED se aproximam da concepção pautada na verificação e sondagem, não de investigação e acompanhamento.

---

<sup>4</sup> Canal da SMED disponível a partir do seguinte link:  
<https://www.youtube.com/@educacaodesalvador/videos>.

Sobre isso, Esteban (2003) reflete que

Encontramos, na avaliação escolar, a prática do exame, que reduz a riqueza e complexidade dos processos de aprendizagem e de ensino, das relações sociais nas quais as relações pedagógicas se constituem e dos sujeitos que aprendem e que ensinam, como a materialização da concepção positiva de conhecimento (Esteban, 2003, p. 16)

Nesse sentido, as práticas de exame que são realizadas acabam por suprimir o protagonismo das aprendizagens, portanto, caminhando na contramão da ideia de Avaliação como acompanhamento. No contexto específico de Pandemia, em que já existiam os reais percalços da distância física e das desigualdades sociais, o cumprimento de tarefas a fim de quantificá-las não contribuiu para uma Avaliação como projeto de Aprendizagem.

Além disso, o objetivo de manutenção de vínculo também foi sendo prejudicado, visto que práticas examinatórias tendem a afastar os indivíduos por ser uma dinâmica que “isola os sujeitos, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição” (Esteban, 2003, p. 17). A autora ainda justifica este afastamento ao constatar que, atreladas à práticas examinatórias, estão também artifícios de recompensa e punição, com o intuito de hierarquizar estes/as estudantes.

Há no documento “Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino de Salvador no Continuum Curricular 2020/2021” (Salvador, 2020a) sinais de que a SMED tinha a intenção de ajudar a melhorar as condições de *ensinaraprender*, demonstrando compromisso com os sujeitos da aprendizagem, uma vez que defende o seguinte sobre a Avaliação: “seu papel não é apenas diagnosticar e sim de buscar meios para melhorar e não classificar” (Salvador, 2020a, p. 44). Ao pontuar a Avaliação enquanto processo, o conceito trazido pelo documento converge com o que é defendido por Alves, Villar e Bompert (2020, p. 741) “avaliar implica um conjunto de ações em um processo contínuo de acompanhamento e envolve mediação para que as aprendizagens sejam construídas”.

Percebe-se, no referido documento, que as contradições são marcas constantes. Por exemplo, ao tratar do modo como será realizada a Avaliação, orienta que as professoras, ao invés da elaboração de pareceres descritivos, utilizem códigos como: “A: Não trabalhada; B: Ainda não realiza; C: Realiza **com** apoio; D: Realiza **com** autonomia (grifos do documento) (SALVADOR, 2020a, p. 45). Esses códigos dizem respeito às habilidades ligadas às áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Língua Estrangeira. Já as atividades referentes às áreas de Artes Visuais, Dança,

Música e Teatro devem ser classificadas entre “I: Iniciar; T/S: Trabalhar Sistemáticamente; C: Consolidar” (Salvador, 2020a, p. 45).

É necessário ter cuidado para não reduzir o processo à simples utilização de códigos que buscam resumir as aprendizagens dos sujeitos reforça uma perspectiva examinatória, em que, segundo Alves (2020, p. 10) “não se encoraja o sujeito, mas há uma espécie de sentença de aprendizagens e “não-aprendizagens”.” Ou seja, ao solicitar que as professoras “enquadrem” as aprendizagens em letras codificadas, as orientações não pedem que a construção das aprendizagens sejam acompanhadas, mas sim verificadas, e isso é diferente de avaliar.

Esteban (2010) tensiona acerca das estratégias utilizadas na avaliação escolar que possuem o intuito de hegemonizar as aprendizagens dos/as estudantes tornando válidos ou não os conhecimentos, a partir do discurso da neutralidade.

Os conhecimentos em sua diferença são postos à margem no processo de escolarização, cuja centralidade está no desempenho: produção passível de ser nomeada, localizada, hierarquizada e controlada. Os sujeitos são chamados à escola e nela se encontram com práticas que frequentemente negam suas diferenças, reduzem à alteridade à mímica, enfatizam a normalização e celebram a diversidade, instituindo discursos sem que o outro perde o direito de narrar-se (Esteban, 2010, p. 51).

Os saberes são então hegemonizados e colocados em pequenas caixas classificatórias, a serem catalogadas. Neste processo, a aprendizagem não está no centro, ou até mesmo em segundo plano. Há uma preocupação maior em apresentar os resultados obtidos de forma que o desempenho seja valorizado, ou que este justifique o fracasso ou sucesso escolar daqueles indivíduos.

O referido documento também relata que para o Ensino Fundamental “será realizada uma avaliação externa global de Rede para possíveis evidências do processo inicial e consolidação (final) presencial e/ou online com instituições parceiras” (Salvador, 2020a, p. 45). Não existe um aprofundamento sobre quando e como será utilizada/desenvolvida essa Avaliação externa, mas já sabemos que em qualquer uma delas o que prevalece é a perspectiva examinatória. Isso é percebido devido a tentativa de reduzir as subjetividades dos sujeitos, como assinala Fernandes (2014, p. 121) ao afirmar que “há um discurso hegemônico que coloca em segundo plano diversas vozes que se avolumam no cotidiano da escola”. Na tentativa de avaliar as aprendizagens, os sujeitos acabam sendo classificados, mensurados e ranqueados.

De forma geral, observando a proposta do documento da SMED, nota-se a ausência de orientações específicas sobre o desenvolvimento das práticas avaliativas no período de Pandemia. O que se percebe, no entanto, é um documento com instruções técnicas para professoras desenvolverem as atividades para ocupar o tempo dos/as estudantes, mas sem um acompanhamento efetivo que enfoque na construção de aprendizagens para a formação dos sujeitos. Ou seja, tarefas eram enviadas para as crianças e não havia um retorno sobre o desenvolvimento de tais atividades com orientações do que precisaria estudar mais, por exemplo.

Dos anexos vinculados ao documento oficial da SMED, dois se destacam quando pensamos na perspectiva da Avaliação enquanto acompanhamento da construção das aprendizagens. O primeiro deles é o Anexo VI - Sistema de Monitoramento e Avaliação - SMA (Salvador, 2020c), que dispõe de critérios para “julgar” as aprendizagens dos/as estudantes. O segundo deles é o Anexo V - Orientações aula na TV (Salvador, 2020b), que propõe orientações para as aulas e para os blocos de atividade, a partir da atribuição de desempenho dos/as estudantes com base na quantificação do que foi entregue respondido/preenchido ou não.

No primeiro documento citado, a orientação dada é a de registrar os “resultados obtidos” por meio do Sistema de Monitoramento e Avaliação - SMA (Salvador, 2020c). Este é representado por um quadro de competências a serem “adquiridas” durante o ano letivo.

O próprio nome do anexo “monitoramento” quando se refere ao processo avaliativo já deixa questões para problematizarmos uma vez que remete ao “controle” das aprendizagens. Monitorar as aprendizagens coloca a Avaliação enquanto dispositivo de controle do trabalho pedagógico realizado na escola, sobretudo em relação ao que é ensinado e como é ensinado (Esteban, 2019).

Além disso, constata-se a predominância da perspectiva quantitativa, uma vez que a preocupação está na quantidade de tarefas entregues e, portanto, realizadas, número de livros lidos ou de presença em aulas. Essa realidade pode ser percebida a partir do item “Participação do Aluno”, em que o conceito equivale à “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)” (Salvador, 2020c, p. 2). O simples preenchimento das atividades está atrelado a um suposto “bom desempenho”, o que não prioriza as aprendizagens dos estudantes e afasta ainda mais a perspectiva da Avaliação como processo, tornando-a um produto.

Para Luckesi (2005), o ato de avaliar implica, sobretudo, na tomada de decisões, pois “[...] é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, constatamos e qualificamos alguma coisa (objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar decisão sobre ela; no caso de pessoas, junto com elas” (Luckesi, 2005, p. 47). Partindo desse pressuposto, o preenchimento de tabelas como a do SMA não favorece a tomada de decisões para a melhoria do processo de construção das aprendizagens uma vez que nem chega a esta etapa. A etapa final é a atribuição de conceitos e resultados, que não são realizados em coletivo, e sim de forma solitária, pelas professoras.

O anexo V, intitulado “Orientações Aula na TV” descreve como objetivo “orientar para realização do **acompanhamento** das aprendizagens dos alunos a partir das aulas exibidas na TV, como parte da atividade remota (não presencial)” (Salvador, 2020b, p. 2, grifos nossos). Ao analisar o objetivo vencemos contradições, pois podemos inferir que se trata de uma prática avaliativa. Contudo, em seguida, o documento discorre quais são as estratégias a serem utilizadas para que este acompanhamento aconteça.

Primeiramente, a professora deverá propor uma atividade escrita, pensando na “consolidação” da aprendizagem. O documento também explica os trâmites que deverão ocorrer entre a professora, a Unidade Escola e a SMED para que essas atividades sejam impressas e vinculadas ao conteúdo/tema a ser abordado nas aulas gravadas, visando que as crianças realizem as tarefas nas horas/aulas não presenciais.

Os últimos passos/estratégias dessas orientações dizem respeito ao que deve ser feito após as atividades serem respondidas e devolvidas às professoras. Estas deverão corrigir as atividades e informar qual o desempenho atrelado a elas, em uma escala de 0 a 10, de forma que este resultado seja registrado no SMA. O documento discorre ainda sobre como se dá o cálculo dessa pontuação de desempenho:

Para cálculo do desempenho mensal nas atividades da aula da TV, deve ser somado o desempenho de todas as atividades devolvidas, respondida, no mês pelo aluno e dividida pelo número total de atividades entregues ao aluno. Exemplo – No mês de Março o aluno recebeu 12 atividades totais referentes a 12 aulas assistidas na TV. O aluno devolveu 10 atividades respondidas, nas quais a soma dos desempenhos totalizaram 94 pontos. Estes pontos devem ser dividido por 12 (equivalente ao total de atividades entregues ao aluno) que resulta em 7,8 desempenho no mês. OBS: as atividades não devolvidas ou não respondidas equivalem a 0 pontos (Salvador, 2020b, p. 2).

O documento ainda busca justificar que tal processo de atribuição de pontuação permitirá a sistematização das informações possibilitando à Escola, a GR e a SMED “o acompanhamento da Participação e do Desempenho, mensurando a aprendizagem que os alunos estão tendo com a ação” (Salvador, 2020b, p. 2, grifos do documento). A participação poderia ser uma análise qualitativa, mas fica resguardada à ideia quantitativa, ou seja, é participativo quem responde mais tarefas.

Por fim, há no Anexo uma exemplificação de atividade de múltipla escolha, realizada para o 6º ano do Ensino Fundamental I. Embora utilize como exemplo um ano escolar que compõe os Anos Finais do EF, em nenhum momento, o documento restringe a atribuição de pontuação a essas séries/anos escolares e por isso, utilizamos em nosso trabalho como forma de exemplificação.



Exemplo de atividade

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**6º ANO – CIÊNCIA – CARLA XAVIER – FOTOSÍNTESE**

ALUNO(A): \_\_\_\_\_  
Data em assistiu a aula na TV: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Não assisti ( )

Sobre fotossíntese, assinale a alternativa correta.

1) A respiração das plantas:

( ) só ocorre durante o dia.  
( ) só ocorre durante a noite.  
( ) ocorre dia e noite.

2) Transpiração é:

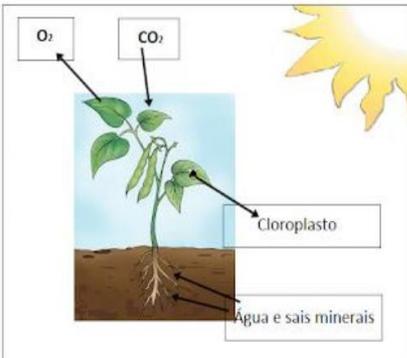
( ) eliminação de água sob forma líquida.  
( ) eliminação de água pela raiz.  
( ) eliminação de água sob a forma de vapor.

3) São funções quase que exclusivas das folhas:

( ) respiração.  
( ) transpiração.  
( ) fotossíntese.

4) A fotossíntese:

( ) só ocorre durante o dia.  
( ) só ocorre durante a noite.  
( ) ocorre dia e noite.



Observe a figura e complete as frases 5 a 9 :

5) Nas células das folhas, a \_\_\_\_\_ absorve a luz solar.

6) Essa energia é utilizada para produção de \_\_\_\_\_.

7) Para realizar essa reação a planta precisa de \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

8) Dessa reação resulta o \_\_\_\_\_, que é liberado para o ar.

9) Esse processo é chamado \_\_\_\_\_.

10) Qual sua conclusão sobre o processo de fotossíntese ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/25446092>

**DESEMPENHO:** \_\_\_\_\_

Imagem 01: Exemplo de atividade presente no Anexo V: Orientações Aulas TV.

A problemática acerca da estruturação do documento é grande, principalmente quando pensamos no real sentido de avaliar. A própria utilização do conceito de desempenho enquanto marcador da pontuação feita em números, reforça a concepção examinatória em que, o que prevalece, é a mensuração do desempenho de maneira pontual, sendo que existem

“instrumentos que podem ser utilizados ou construídos com a finalidade de acompanhar a aprendizagem dos estudantes, em vez de fazer uma medição pontual do seu desempenho” (Freitas; Fernandes, 2007, p. 29).

Além disso, a forma como a qual o desempenho é estabelecido dá o enfoque apenas na quantificação das tarefas, sem levar em consideração o processo que levou tais tarefas a serem respondidas ou não, uma vez que “A avaliação realiza-se com a compreensão de que o ato do conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis” (Esteban, 2003, p. 31) e, portanto, dialógicos. Ao se deparar com o enfoque no resultado para gerar uma pontuação, cabe os questionamentos: Como a tarefa foi respondida? Por que a tarefa não foi respondida? Quais saberes o/a estudante ainda não aprendeu? E quais aprendeu? Todas essas indagações se perdem, quando pensamos em uma prática avaliativa pontual, classificatória, seletiva, excludente.

Outro critério utilizado é a participação destes/as estudantes, embora não se explique o que torna um/uma estudante participativo ou não. Na perspectiva da Avaliação Formativa, Villas Boas (2007) tensiona que, apesar de ser um dos critérios mais utilizados no chão da escola, muito pouco se discute sobre o que seria. A autora destaca que existem diferentes maneiras de participar, seja em silêncio, com o olhar, com o não fazer. Estar em grupo já é, de certa forma, participar.

Sem contar que o preenchimento de planilhas, a criação de atividades mecanicistas, a atribuição de resultados e todas essas responsabilidades colocam o ato de avaliar como responsabilidade exclusiva das professoras:

Repetidas vezes, no cotidiano escolar, avaliar diz respeito a uma tarefa solitária, de responsabilidade exclusiva da professora que propõe os instrumentos a serem usados, elabora-os, aplica-os e analisa-os, acompanhada de uma pressão constante decorrente das repercussões do resultado da avaliação na vida do aluno ou da aluna (Esteban, 2003, p. 14)

Cabe à professora criar a atividade, articular com as aulas da TV, corrigi-las – já premeditando a existência de um equívoco – e a atribuição dos resultados no sistema com base no desempenho. Já aos estudantes, cabe o papel de responder àquela atividade, sem o exercício de senso crítico, de forma mecanizada. 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.

Sobre isso, 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 às orientações fornecidas pela SMED, não privilegia a 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. Assim como, em paralelo, reforça a concepção do exame, configurando uma prática que exclui, seleciona e classifica os conhecimentos dos/as estudantes.

Sabemos que Avaliar não é algo simples, mas também não podemos concordar com documentos que escrevem uma definição bem elaborada de Avaliação, mas ao esmiuçar como devem ser feitas as práticas avaliativas, caem em contradição porque na prática são atividades pontuais.

### **3.2. CONCEITO E PRECEITO DO AVALIAR NO CONTEXTO DE PANDEMIA**

O desafio com a restrição de aulas presenciais e com manutenção da construção das aprendizagens foi uma preocupação comum em diferentes contextos e regiões. Entendemos que foi uma situação até então inédita, sem precedentes ou orientações que auxiliassem no processo educacional, além de toda carga emocional e social arraigada à Pandemia de Covid-19. Por isso, nos dedicamos a dialogar com outros trabalhos que tivessem um enfoque parecido com nossas preocupações de pesquisa no período pandêmico que, entre outras “novidades”, trouxe para o contexto a ideia de ensino remoto.

Vale ressaltar que entendemos como ensino remoto a nova configuração de trabalho pedagógico utilizada pela Educação pública e privada do país, mas que não deve ser confundida com Educação à distância, nem educação online. Essas últimas modalidades já são mais conhecidas na literatura, mas o ensino remoto é uma “novidade” própria do período que vivenciamos e que envolveu muita mediação audiovisual a partir de diferentes plataformas digitais.

[...] Muitas delas equipadas com outras interfaces que permitem projetar conteúdos, anotar digitalmente nos materiais, dialogar com chats acoplados numa mesma plataforma. Assim, os professores encontram seus alunos no dia e hora da agenda presencial, só que agora com mediação digital. O ciberespaço é subutilizado como lugar de encontro, cabendo ao recurso assíncrono apenas o acesso a conteúdos e material de estudo da disciplina. Alguns docentes abrem discos virtuais nas nuvens, outros postam em plataformas diversas. Mas ninguém conversa com ninguém fora da hora marcada. (Santos, 2020, p. 4).

O ensino remoto é caracterizado por esses encontros pontuais oportunizados pelas mediações tecnológicas. Mas a nossa realidade mostrou que não bastava oportunizar apenas um ambiente de encontros virtuais, pois o que sentimos na pele foram conversas solitárias, monólogos, com pseudoparticipação de educandos/as em diálogo com seus/suas professores/as. Parte dessa realidade diz respeito às dificuldades técnicas encontradas, como internet de baixa qualidade, ausência de câmera ou microfones com mau funcionamento.

Nesse contexto, percebe-se que uma das maiores preocupações era a manutenção do vínculo entre os sujeitos da escola, mais do que proporcionar, de fato, um processo educacional comprometido com a aprendizagem significativa. E isso se viu também representado nos documentos que foram expedidos durante a Pandemia de Covid-19.

Pensando que um currículo é vivo e dinâmico, não podemos restringir as ações pedagógicas que pulsam no ambiente escolar. Desse modo, é pertinente indagar se as medidas tomadas durante a Pandemia de Covid-19 levaram em consideração o contexto histórico-social das famílias e dos/as educandos/as? Houve consequências para o processo de *ensinaraprender*? Acerca dessas inquietações, Pimenta e Sousa (2021), salientam algumas reflexões como:

[...] dificuldades de acesso a recursos e condições, especialmente a ferramentas tecnológicas, por parte tanto dos estudantes quanto de professores; lacunas de formação para que docentes pudessem lidar com o ensino remoto e, ao mesmo tempo, desenvolver metodologias de ensino capazes de motivar a participação dos estudantes nas atividades propostas; orientações pouco estruturadas sobre os processos avaliativos a serem conduzidos por professores e escolas; dentre outros. Acrescenta-se a essas evidências o fato de estudantes, em sua maioria, não serem preparados para estudar de forma autônoma, o que se agrava na medida em que esses têm pouca familiaridade com o ensino remoto (Pimenta; Sousa, 2021, p. 13).

As dificuldades trazidas pelas autoras afetaram todos os sujeitos envolvidos no processo de *ensinaraprender*, professoras, educandos/as e suas famílias. O principal problema encontra-se no mínimo necessário para que esse processo ocorra: o acesso tecnológico que implica diretamente o acesso aos conteúdos/temas de estudo.

Mas, além do acesso, existem outros aspectos que influenciam como a falta de compreensão dos/as estudantes, sobretudo em se tratando dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao deparar-se com os novos conhecimentos e com a ausência da professora para mediá-los (Pimenta; Sousa, 2021). Essa configuração ilustra o que as autoras denominam de falta de uma cultura de autonomia ao estudar, que torna-se ainda mais essencial em um contexto remoto.

Outro fator que não pode ser descartado é, também, a dificuldade encontrada pelas professoras que, por sua vez, não tiveram uma formação acerca da educação remota e de como a mediação pedagógica funciona neste contexto. Além de terem se deparado com ferramentas tecnológicas as quais não costumavam utilizar ou com as dificuldades de acesso devido aos pacotes limitados de Internet. Todas essas intercorrências interferiram no curso das aprendizagens e, em consonância, com a Avaliação.

Nas palavras de Rocha (2022, p. 8), “a avaliação, como uma prática estruturante do processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino, é elemento orientador do trabalho docente e constitui desafio na sala de aula presencial, e, mais ainda, na educação on-line, dada as suas especificidades”. Apesar da educação remota não ser caracterizada como on-line (Santos, 2020), ainda existem desafios a serem superados referente à prática avaliativa, inclusive devido à precariedade do acesso e manuseio das tecnologias neste contexto.

Esses desafios foram ampliados no período de Pandemia, contudo agrega-se à isso o fato de já existirem percalços na transição entre o examinar o avaliar, uma vez que mesmo em um período típico, “[...] a noção de avaliação tende a ser focada no domínio dos conteúdos definidos para cada ano escolar, conduzida com fins classificatórios” (Pimenta; Sousa, 2021, p. 19).

Ainda sobre esses desafios, pandêmicos ou não, Eyng *et al* (2022) trazem um estudo realizado na América Latina, em que 40,2% dos educandos/as entrevistados indicaram não possuir acesso a computadores com internet. Nesse contexto, 20,3% recorrem ao celular de algum familiar ou amigo. Além disso, as autoras destacam que, apesar da maioria possuir um celular próprio, isso ainda não garante a manutenção e qualidade do acesso, uma vez que existem questões limitadoras, tais como “[...] como incompatibilidade de *softwares*, limite de memória, banda larga insuficiente, tamanho reduzido da tela para assistir aulas e, ocasionalmente, problemas de saúde decorrentes do uso inadequado do aparelho” (Eyng *et al*, 2022, p. 16).

Para as referidas autoras, existem ainda outras carências além do acesso aos recursos tecnológicos:

Com relação aos sistemas escolares, à gestão e aos profissionais da educação, são evidenciadas carências quanto: 1) à urgência das medidas que exigiram efetivação de ações em poucos dias; 2) à falta de recursos e equipamentos para ofertar as atividades on-line (desde plataformas adequadas para os sistemas e escolas como equipamentos e redes de internet adequadas nas residências dos professores); 3) à falta de capacitação, experiência e recursos profissionais dos gestores e professores para planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos educativos em modalidades não presenciais; 4) à falta de adequação curricular para a mudança na modalidade educativa de presencial para a remota; 5) à falta da escuta dos estudantes nas definições acerca das decisões tomadas pelos sistemas, escolas e professores (Eyng *et al*, 2022, p. 23).

O calendário e planejamento escolar que muitas vezes é estruturado entre unidades/trimestres, teve que ser ajustado para se dar conta em poucos dias, exigindo que fossem efetivadas ações imediatas e, até então, sem precedentes. Toda a comunidade educacional foi impactada, todos nós sofremos, mas essa situação foi ainda mais grave no seio das milhares de famílias dos/as estudantes da escola pública.

Ademais, não somente os/as estudantes passaram por situações de restrição quanto às tecnologias, mas também docentes. O contexto da Pandemia não ocasionou os problemas de acesso e utilização do aparelhamento tecnológico, mas escancarou essa dura realidade, especialmente porque o contexto educacional é pensado/estruturado para o formato presencial em que as tecnologias são coadjuvantes e não protagonistas.

Além desses fatores, é válido ressaltar que, por ser um período em que as relações interpessoais foram afastadas, a voz do/a estudante passou a ser ainda mais negligenciada no contexto escolar, uma vez que as informações eram divulgadas de forma vertical e, dependendo da etapa escolar, eram dirigidas apenas para os adultos.

Quanto aos desafios enfrentados, Eyng *et al* (2022) ressalta as consequências relacionadas ao processo de *aprenderensinar* e também ao ato de avaliar.

Esse conjunto de dificuldades e carências repercutiu no direito à educação, conforme expressam os resultados da pesquisa de campo, que assinalam sua fragilidade quando há: 1) manutenção de concepções conservadoras, com procedimentos conteudistas, de reprodução de informações e de controle dos estudantes, indo até mesmo à indicação de não ter havido avaliação; 2) ênfase em estratégias regulatórias, em detrimento de possibilidades de emancipação (Eyng *et al*, 2022, p. 23).

Logo, apesar de termos dado largos passos na construção de uma cultura avaliativa com base no acompanhamento das aprendizagens de todos os sujeitos envolvidos no processo,

as reverberações provenientes da Pedagogia do Exame (Luckesi, 2011) mostraram-se presentes nas práticas avaliativas durante a Pandemia, no contexto analisado, devido às orientações dos documentos produzidos pela SMED.

A avaliação faz parte do processo pedagógico, uma vez que ao ensinar já estamos a avaliar e, portanto, no caminho para a construção da aprendizagem. Ao analisar o estudo de Eyng e outros autores, as conclusões a que chegaram foi que as práticas avaliativas realizadas durante a Pandemia de Covid-19 reproduziram a concepção examinatória em que o/a estudante atuava apenas com ouvinte, passivo, e toda a responsabilidade era dada à professora. Isso ocorreu principalmente devido aos ruídos e ausência de diálogo e senso de coletividade na comunidade escolar.

No mesmo sentido, as autoras Orłowski, Mocrosky e Bicudo (2022) realizaram um estudo acerca do educar durante a Pandemia, dentro de um isolamento social e quais as nuances que isso implica a partir do olhar de uma professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME).

No referido estudo, as autoras reforçam que as dificuldades enfrentadas no educar vão além do acesso a aparelhos tecnológicos, envolvendo fatores de ordem complexa. Muitos já existiam e foram agravados devido ao período pandêmico. Outras, foram geradas a partir deste.

[...] não se tratam apenas de condições tecnológicas, pedagógicas e institucionais, que assegurem um ano letivo. Trata-se, antes, de toda a vida envolvida nesse processo, tanto do ponto de vista das famílias quanto dos profissionais, que muitas vezes pelo envolvimento e responsabilidade, transformaram sua vida particular em uma vida pública docente, marginalizando sua família e seus compromissos pessoais (Orłowski; Mocrosky; Bicudo, 2022, p. 16).

As informações relatadas na citação acima são de uma professora que foi entrevistada na pesquisa realizada por Orłowski; Mocrosky; Bicudo (2022) e percebe-se a intensificação do trabalho desenvolvido pela docente que “precisava” estar disponível a todo o momento, via aplicativos de mensagens, para que pudesse garantir o contato e a “resposta imediata” para o/a estudante, conforme relata: “[...] a cada semana a sensação é a de que mais precisa ser feito e ser feito rápido” (Orłowski; Mocrosky; Bicudo, 2022, p. 16). O que prevalecia neste contexto era um sentimento exaustivo das condições de trabalho e a sensação de não dar conta das demandas que apareceriam e cresciam.

Outro elemento que as autoras tocaram foi referente à possibilidade de, na educação remota, precisar de um estreitamento de vínculos devido a diminuição das barreiras físicas.

Ou seja, “um modo de se aproximar a distância, de estar junto longe e, ao mesmo tempo, próximo, pelo tecnológico” (Orlowski; Mocrosky; Bicudo, 2022, p. 20). Contudo, não deixa de ser uma vivência angustiante uma vez que nós, seres humanos, carecemos de um contato físico que a tecnologia não supre, ainda que possamos dialogar, mas o olho no olho e até o “tocar” o ombro no sentido de dizer “vai lá que você consegue” são diferenciais na relação que ocorre no presencial.

O estudo dialoga para além da aprendizagem de conteúdos curriculares, e nos “convoca” a refletir acerca das consequências psicológicas do isolamento físico e de como este nos mostrou ainda mais o quanto o educar está atrelado ao vínculo, à proximidade humana física que foi adaptada para uma proximidade tecnológica.

Vale dizer que a ideia das tecnologias aparece em um contexto delicado em que a prioridade é manutenção da vida, sem negligenciar a continuidade dos processos educacionais, o que implica também nas práticas avaliativas, uma vez que ambos são indissociáveis (Villas Boas, 2019; Esteban 2003). Foi pensando nessas complexidades que o presente estudo científico buscou escutar as narrativas de um dos principais sujeitos envolvidos no contexto de educar-avaliar, as professoras, conforme trazemos na sequência.

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO: A POTENCIALIDADE DA ESCUTA

*Tenho ouvido muitos discos, conversado com pessoas*

*Caminhado meu caminho [...]*

*Trecho da canção “Apenas um rapaz latino-americano” (1976)*

*Compositor: Belchior*

Este estudo é caracterizado enquanto pesquisa empírica qualitativa, do tipo narrativa. Opta-se 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.

De acordo com Minayo (2009), os pesquisadores que optam pela abordagem qualitativa não têm como prioridade quantificar ou explicar o que está sendo discutido, e sim compreender, sendo este o verbo principal dessa abordagem de pesquisa. Para isso, é necessário descrever e explicar o que está sendo investigado. No caso deste estudo, o foco foram as práticas avaliativas que foram desenvolvidas durante a Pandemia de covid-19 em Salvador/BA.

Nesse percurso metodológico, a pesquisa tipo narrativa ampliou o entendimento do contexto, pois trata-se, segundo Paiva (2008, p. 3) de uma "metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno." Assim, de forma mais específica, caracterizamos as práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Salvador/BA durante a Pandemia de Covid-19, a partir de seus depoimentos.

A Pesquisa Narrativa, como o próprio nome explicita, tem como intuito narrar/contar uma história detalhadamente a partir do olhar e recorte realizado pelo/a pesquisador/a. Logo, a pesquisa se dá a partir da descrição das experiências narradas pelos indivíduos e da coleta e análise dessas histórias (Well, 2012). Para o delinear deste estudo, a fundamentação teórico-

metodológica tem como base os escritos dos/as seguintes autores/as: Souza (2007; 2021), Souza e Passeggi (2011), Chaves (2000), Muylaert *et al* (2014) e Cruz, Paiva e Lontra (2021).

Segundo os/as referidos/as autores/as, a pesquisa narrativa, especificamente a (auto)biográfica, tem sido cada vez mais difundida no contexto científico brasileiro. A visibilidade a essa abordagem ainda aumenta quando atrelada à área de Educação, em que oportuniza formação dos/as educadores/as a partir de suas narrativas.

O aspecto formativo da investigação (auto)biográfica é uma das suas principais potencialidades, uma vez que, ao evocar memórias experienciais, oportuniza ao/à docente refletir sobre a dimensão teórico-prática e superar possíveis fragilidades.

Através de contar, escrever e ouvir histórias de vida - as suas e as dos outros - podemos penetrar nas barreiras culturais, descobrir o poder do self e a integridade do outro e ainda, aprofundar o entendimento de suas perspectivas e possibilidades. Além do mais, todas as formas de narrativa assumem o interesse em construir e comunicar significado. O significado da prática, da vida (Chaves, 2000, p. 87).

A autora defende que as singularidades dos indivíduos tornam-se aparentes a partir desta escuta sensível, a fim de que sejam construídos e comunicados os significados das experiências vividas. Nesse viés, o/a pesquisador/a trabalha com o dito e o não dito, atentando-se não apenas às palavras, como também ao contexto histórico, social, cultural e subjetivo (Chaves 2000).

Tal processo investigativo contribui com a formação também do/a pesquisador/a, além de ampliar as possibilidades do estudo realizado visto que provoca questionamentos provenientes das falas narradas, tais como “Como a história daria luz para outros professores que enfrentam problemas semelhantes? [...] Que questões de nós mesmos são tornadas conscientes pela história deste/a professor/a?” (Chaves, 2000, p. 88). Essas perguntas não necessariamente precisam ser respondidas, mas orientam o desenvolvimento da pesquisa, além de fomentar futuros estudos.

Além disso, Cruz, Paiva e Lontra (2021) ressaltam o fato de que a Pesquisa de cunho narrativa possibilita uma articulação emancipatória entre pesquisa e formação, fortalecendo o diálogo entre professores/as e pesquisadores/as, uma vez que tem como um dos seus objetivos:

Dar centralidade ao professor para que ele seja sujeito e não objeto, dando a ver suas práticas educativas nas pesquisas, vai se impondo como uma necessidade de superação da dicotomia teoria e prática, potencializando os sentidos de uma profissão que se constitui no encontro de experiências, de saberes e fazeres inerentes à função de ensinar (Cruz; Paiva; Lontra, 2021, p. 960)

Na perspectiva dessas autoras, é reforçada a horizontalidade entre os partícipes da pesquisa, tendo em vista que *pesquisador-autor* e *participador-narrador* são reconhecidos em suas potencialidades e, a partir das falas narradas, vincula deslocamentos, seja “[...] no espaço de confronto de sentidos, nos conduzir a deslocamentos de nós mesmos na direção do outro, num processo de escuta, para retornarmos modificados, transformados” (Cruz; Paiva; Lontra, 2021, p. 962).

Sendo assim, entendemos que, após todo o processo de investigação e, sobretudo, dos momentos dialógicos de troca de experiências, nenhum dos sujeitos envolvidos retorna o mesmo para o meio em que vive/atua. As singularidades, além de escutadas de forma sensível e valorizadas, são atravessadas pela coletividade e troca de experiências, provocando um processo de reflexão e autoavaliação não apenas da prática docente, como também da trajetória enquanto pesquisador/a e narrador/a.

[...] na condição de narrador, adentrar nas situações e refletir sobre elas, compreendendo a si e ao outro, no diálogo constante entre os acontecimentos vividos em sala de aula, as teorias estudadas e os novos aprendizados possibilitados por essa relação, instituindo, assim, um modo outro de indução profissional docente (Cruz; Paiva; Lontra, 2021 p. 969-970)

Para que tal processo dialógico ocorra, é necessário evocar as memórias docentes provenientes das experiências vividas. Souza (2007) traz a ideia de que as recordações, os acontecimentos marcantes, as tantas significações do cotidiano são transformadas em experiências, criando uma nova epistemologia.

Assim, o saber da experiência articula-se, numa relação dialética, entre o conhecimento e a vida humana. É um saber singular, subjetivo, pessoal, finito e particular ao indivíduo ou ao coletivo em seus acontecimentos. Isso porque a transformação do acontecimento em experiência, vincula-se ao sentido e ao contexto vivido por cada sujeito (Souza, 2021, p. 355)

Constrói-se então um novo significado. E este, tem em seus princípios epistemológicos o reconhecimento de que existem pontos de resistência do sujeito, atreladas a incertezas, inconsistências ou fragilidades. São justamente essas experiências refletidas que possibilitam a transformação do trabalho docente (Souza; Passegi, 2011).

Sobre isso, Muylaert *et al* (2014, p. 198) afirma que as narrativas devem ser entendidas como “[...] representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade

de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sóciohistórico”. Logo, por não termos vivido a experiência relatada, trabalhamos com a representação e interpretação da realidade construída pelos indivíduos.

Nesse viés, Souza (2007) afirma que a memória perpassa a subjetividade, e não pode estar dissociada do seu contexto histórico, social e cultural. A experiência, apesar de singular, é inserida na circunstância em que é vivida e, posteriormente, narrada a partir da perspectiva daquele indivíduo. Dessa forma, a lembrança é evocada permitindo ao sujeito um diálogo consigo mesmo, “[...] como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências” (Souza, 2007, p. 63).

É válido ressaltar que, na perspectiva da pesquisa narrativa, não cabe ao pesquisador/a fazer apenas pequenas anotações diante dos relatos, visto que “[...] sua tarefa é a escuta sensível na qual percebe os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas” (Souza, 2007, p. 68). É nesse contexto que definimos as entrevistas narrativas como instrumento de acolhimento dos depoimentos.

Compreendemos que as entrevistas narrativas “[...] se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional” (Muylaert *et al*, 2014 p. 194). Por isso, durante o processo de investigação, optamos pela realização desse tipo de entrevista, uma vez que entendemos que tal instrumento “[...] visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social (Muylaert *et al*, 2014, p. 194).

O formato não estruturado da pesquisa narrativa permite que as memórias das professoras sejam evocadas com mais fluidez, possibilitando que estas relatem os acontecimentos de forma profunda e específica. Nosso propósito maior é de que as entrevistadas se sintam acolhidas, de forma que suas experiências sejam valorizadas.

Para isso, os/as autores/as reforçam alguns critérios que devem ser levados em consideração conforme o processo de entrevista, como a importância de haver apenas um/a entrevistador/a, além de não inferir informações indexadas (datas, nomes, lugares) (Muylaert *et al*, 2014).

Dessa forma, as entrevistas serão gravadas a partir de um roteiro que possibilite um encaminhamento para o recorte a ser estudado, mas que também permita que as educadoras entrevistadas relatem, de forma oral, suas vivências de maneira mais livre e confortável sobre o objeto de estudo (Apêndice C). Entendemos que o relato oral “[...] re-significa o tempo

vivido, as coisas da vida, e concomitantemente a ela, emerge o passado histórico das pessoas a partir de suas próprias palavras” (Muyllaert *et al*, 2014, p. 194), construindo a realidade a partir desses depoimentos temporais.

Vale ressaltar que o recorte da etapa escolar a ser investigada - Ensino Fundamental I - se deu a partir da experiência da pesquisadora, enquanto pedagoga e residente da cidade escolhida. Além disso, este estudo surge como continuidade à pesquisa realizada entre os anos de 2020 e 2021, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFBA). O projeto também teve como recorte os anos iniciais do Ensino Fundamental I e as experiências das professoras no desenvolvimento de práticas avaliativas.

Entretanto, devido ao curto tempo de duração do Programa PIBIC, não foi possível aprofundar questões sobre a concepção, as diretrizes da SMED que orientam as práticas avaliativas e utilização dos instrumentos/procedimentos de avaliação durante o período da Pandemia de Covid-19. E decidimos aprofundar essas questões em uma Pesquisa de Mestrado, para buscarmos possíveis respostas para as indagações que ainda permaneceram por ocasião daquele contexto de pesquisa inicial.

A partir da definição do *locus* da Pesquisa - Ensino Fundamental I - o critério para realização das entrevistas se deu a partir de adesão voluntária de educadoras da Rede Municipal de Salvador, uma vez que já temos contatos, enquanto Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem (FACED/UFBA) com escolas parceiras. Assim, fizemos o convite para educadoras que atuam de 1º ao 5º ano (uma de cada ano escolar) para participarem da entrevista de forma presencial. Neste caso, tivemos cinco educadoras colaboradoras da pesquisa que contribuíram com reflexões acerca das práticas avaliativas que foram desenvolvidas durante a Pandemia de Covid-19.

No curso da Pesquisa, além das informações construídas a partir do referencial teórico, temos subsídios decorrentes da entrevista narrativa que serão mais específicos para melhor compreensão do objeto de pesquisa. E para analisar tais informações utilizamos, como técnica de análise, os Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006) que segundo os autores/as trata-se de:

[...] uma reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico. (Aguiar; Ozella, 2006, p. 224).

A análise a partir de Núcleos de Significação é caracterizada pela investigação do contexto histórico e social dos sujeitos partícipes da pesquisa. Assim como não é possível avaliar sem conhecer, também não é possível analisar superficialmente, sem conhecer o contexto, suas raízes históricas e relações sociais, que pode nos remeter a uma compreensão da totalidade. Essa visão macro irá nos apresentar “[...] indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 228).

Segundo os/as autores/as há quatro etapas prévias para organização dos núcleos de significação, quais sejam: 1) leitura flutuante; 2) aglutinação; 3) articulação e; 4) análise interpretativa. E cada uma dessas etapas cumpre um papel fundamental para compreensão do objeto de estudo que nos propomos a investigar.

Com as informações e dados, provenientes das entrevistas, as etapas que serão cumpridas na sequência, seguirão as orientações que os/as autores Wanda Aguiar e Sérgio Ozella indicam para a compreensão de tais informações a partir dos Núcleos de Significação. Deste modo, iniciamos com uma **leitura flutuante** para contribuir com a organização geral das informações. Essas leituras foram feitas diversas vezes a fim de destacar os “pré-indicadores” para a construção futura dos núcleos.

A partir desses pré-indicadores surgiram temáticas que foram caracterizadas por critérios diversos, como por exemplo a maior frequência ou repetição de termos/palavras/enunciados, pela relevância das falas das pessoas entrevistadas, pela carga emocional presente nas enunciações, pelas contradições que eventualmente surgem nas falas ou inferências implícitas nas falas e até nos gestos (Aguiar; Ozella, 2006). Os autores ainda sugerem que um critério essencial para filtrar a quantidade dos pré-indicadores encontra-se na averiguação do quão importante se revela para que possamos compreender o objetivo da investigação proposta.

A próxima etapa preconizou um processo de **aglutinação** desses pré-indicadores de forma que pudemos nos aproximar dos possíveis núcleos. Esse processo foi realizado pela “[...] similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a menor diversidade” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230). Neste sentido, os critérios utilizados para esta etapa de aglutinação não foram isolados entre si, visto que mostram uma relação dialética e complementar.

[...] alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em

outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise. (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230)

Os/as autores/as explicam que nesse processo de transição entre pré-indicadores e indicadores, este último pode apresentar significados diferentes dentro dos contextos que foram citados. Como exemplo, Aguiar e Ozella (2006) ressaltam o indicador “violência” que pode ser atribuído a condições diversas, como “[...] fases ou etapas de sua trajetória na vida, nas relações com “outros” (família, trabalho, autoridades, namorada), em experiências de vida, etc” (Aguiar; Ozella 2006). Ao deparar-se com essa situação, os/as autores/as indicam que é preciso retornar ao momento inicial das entrevistas e selecionar trechos que traduzem a especificidade dos contextos em que o indicador foi utilizado.

Sendo assim, a aglutinação desses pré-indicadores prescindiu de uma atitude de releitura e proximidade com as informações construídas (ou provenientes de entrevistas realizadas, por exemplo), de forma a compreender a potencialidade dos sentidos que foram trazidos a partir dos dados brutos - em nosso caso, serão os sentidos captados nas falas das entrevistas. Vale ressaltar que, cada indicador pode possuir significação diversa devido a contextos diferentes e isso pode ser entendido como uma potencialidade porque deu origem, aos conteúdos temáticos que, em paralelo aos indicadores, deram significado aos núcleos criados. Dessa forma, essa etapa já é caracterizada enquanto análise, “[...] mesmo que ainda empírica e não interpretativa, mas que ilumina um início de nuclearização” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230)

Partimos então para a etapa em que iniciamos um processo de **articulação** que nos levou a organização dos núcleos de significação junto às suas respectivas nomenclaturas. Aqui nosso critério continuou sendo a articulação entre conteúdos que sejam complementares, semelhantes ou contraditórios. Os/as autores/as destacam que, nesse processo de organização:

[...] é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231)

Segundos os/as autores/as, nessa etapa é esperado uma quantidade pequena de núcleos em que estes devem traduzir as questões principais que mobilizam os sujeitos, revelando também suas disposições enquanto indivíduo complexo, histórico e social. Dessa forma, foi sugerido para nomeação dos núcleos a extração de trechos ou expressões proveniente das falas dos sujeitos entrevistados, expressando justamente a articulação realizada entre o que foi dito e seus significados.

Até essa etapa (de articulação) o que fizemos foi considerado uma análise empírica, e é na sequência que iniciamos a etapa intitulada de **análise interpretativa**. Analisando de forma aprofundada cada núcleo de significação que foi criado, foram explicitadas mais uma vez os complementos, as similaridades e as contradições que mobilizaram as pesquisadoras a investigar não apenas o que se encontrou de maneira aparente no discurso.

[...] o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade. (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231)

Partindo do princípio de que só é possível investigar conhecendo o contexto do campo da pesquisa, as análises foram realizadas “[...] à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto socio-histórico, à luz da teoria” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231). Em paralelo, foi imprescindível que a análise também fosse articulada com a perspectiva das pesquisadoras, endossando o fato de que não existe discurso pautado na neutralidade.

Os/as autores/as ainda ressaltam que, para caminhar em uma compreensão total dos sentidos, é preciso destacar as determinações constitutivas dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa, de forma a perceber suas necessidades que foram identificadas pelos indicadores. Essas necessidades foram essenciais para compreender o modo como os partícipes se colocam no mundo, mobilizando então “[...] os processos de construção de sentido e, é claro, as atividades do sujeito” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 232).

De forma mais específica, no referido artigo, os/as autores/as Aguiar e Ozella trazem como exemplo duas pesquisas da área de Psicologia que utilizaram como técnica de análise os Núcleos de Significação. A primeira, refere-se a uma tese de doutorado, realizada por Célia Ferreira Novaes e orientada por Sérgio Ozella. Já a segunda, trata-se da dissertação de mestrado de Agnes Maria Gomes Murta, orientada de Wanda Aguiar. As análises desses dois estudos são explicitadas a fim de exemplificar a utilização dos Núcleos de Significação na prática, de forma a auxiliar na compreensão dessa técnica e que sugerimos a leitura para aprofundamento da técnica.

É importante destacar que, assim como no desenvolvimento da análise das informações subsidiadas, durante todo o processo de pesquisa prezou-se pela essencialidade de manter a ética e o compromisso com as participantes da pesquisa, utilizando apenas informações que foram autorizadas pelos sujeitos envolvidos, prezando pelo sigilo e fidelidade com os dados construídos em coletivo. Além de referenciar corretamente os/as

teóricos/as utilizados/as, as entrevistas só serão realizadas após assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (Apêndice A) e Termo de Autorização Individual (Apêndice B).

Vale ressaltar que a construção da pesquisa não foi pautada em emitir juízos de valor em relação aos aspectos pedagógicos das educadoras atuantes, mas sim considerou as especificidades do contexto pandêmico e dos elementos constituintes do saber-fazer pedagógico. Entendemos a Pandemia de Covid-19 enquanto uma excepcionalidade histórica, em que os/as profissionais de Educação precisaram ajustar suas práticas e manter o vínculo com seus/suas educandos/as, além de cuidar da própria saúde mental e física, diante de um cenário caótico.

Fazendo parte desse contexto enquanto professoras, percebemos o quão solitário poderia ser, principalmente se tratando do período inicial das restrições sanitárias. Por isso, destacamos que, com esse estudo, escutamos e respeitamos as narrativas das professoras, com o enfoque de valorizar as práticas avaliativas que foram desenvolvidas.

Em linhas gerais, a fim de viabilizar a concretização da investigação, nós desenvolvemos as seguintes fases as quais denominamos de etapas metodológicas:

- Etapa 01: Mapeamento bibliográfico e estudo de referencial teórico acerca do objeto de pesquisa construído.
- Etapa 02: Identificação e Análise dos documentos que orientam as práticas didático-pedagógicas municipais da Educação de Salvador/BA no período da Pandemia de Covid-19, com enfoque na Avaliação.
- Etapa 03: Submissão do projeto de Pesquisa à Plataforma Brasil - Comitê de Ética;
- Etapa 04: Contato com as educadoras em atuação nas escolas públicas municipais de Salvador/BA a fim de fazermos o convite para colaboração na pesquisa proposta.
- Etapa 05: Apresentação da Pesquisa com seus objetivos para os sujeitos que contribuirão na construção da pesquisa colaborativa;
- Etapa 06: Realização das entrevistas narrativas, após assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (Apêndice A) e Termo de Autorização Individual (Apêndice B).
- Etapa 07: Organização dos dados com transcrição das entrevistas que serão gravadas em áudio;
- Etapa 08: Leitura flutuante, organização geral das informações e expressão dos pré-indicadores de análise.

- Etapa 09: Aglutinação dos pré-indicadores e aproximação dos possíveis núcleos de significação.
- Etapa 10: Articulação entre os conteúdos temáticos, criação e nomeação dos núcleos de significação.
- Etapa 11: Análise interpretativa dos núcleos criados.
- Etapa 12: Retorno dos dados produzidos pela pesquisa aos sujeitos colaboradores/as, a fim de que possam validar suas contribuições e autorizar a utilização dos dados na publicação dos resultados da Pesquisa.
- Etapa 13. Escrita da Dissertação e Publicização dos resultados da investigação para a comunidade em geral.

Tais fases, que intitulamos de etapas metodológicas não foram desenvolvidas de forma engessada. Em certos momentos, ocorreram concomitantemente e, em outros, buscamos seguir uma sequência que pudesse mostrar a organicidade do trabalho, conforme descrevemos abaixo, a partir da análise das informações construídas durante a interação/diálogo com as professoras entrevistadas.

## 5. NARRATIVAS DE PROFESSORAS: ESCUTAS E DIÁLOGOS

*Tenho sangrado demais  
Tenho chorado pra cachorro  
Ano passado eu morri  
Mas esse ano eu não morro*

*Trecho da canção “Sujeito de Sorte” (1976)*

*Compositor: Belchior*

Reiteramos que o primeiro passo para chegarmos às colaboradoras da pesquisa (professoras entrevistadas) foi a partir da mediação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem (FACED/UFBA), visto que já tínhamos participantes do grupo que são professoras da Rede Municipal de Educação de Salvador/BA e/ou conhecem docentes que atuam nas escolas municipais de Salvador/BA.

Em seguida, nós entramos em contato com as educadoras que atuam de 1º ao 5º ano (uma de cada ano escolar), a fim de apresentar o objetivo da pesquisa e fazer o convite para que participassem da entrevista narrativa, conforme roteiro (Apêndice C). Neste contato realizado por e-mail, nos colocamos à disposição para realizar as entrevistas de forma individual, em qualquer dia e horário a depender da disponibilidade de cada professora.

Conforme o dia e horário marcado, entrevistamos as professoras em locais diferentes do seu ambiente de trabalho, preferencialmente lugares públicos, como as Universidades. Para isso, utilizamos um gravador de áudio para registrar as entrevistas, devidamente autorizada por cada professora. Após a adesão voluntária das educadoras, reforçamos que a colaboração era individual, visto que, no contexto da Pandemia, a residência dessas profissionais transformou-se em seu ambiente de trabalho. Logo, toda a estrutura de trabalho foi providenciada por elas, com seus recursos financeiros e materiais.

Nós explicamos os documentos que foram assinados, garantindo o sigilo e a confidencialidade dos dados de pesquisa, assim como explicitamos os riscos e os benefícios atrelados ao trabalho. Esses documentos são o TCLE (Apêndice A) e o Termo de Autorização Individual (Apêndice B).

Seguindo as etapas metodológicas, as transcrições foram feitas a partir do áudio registrado e foram encaminhadas por e-mail para cada uma das professoras, a fim de que

pudessem validar e, portanto, podendo acrescentar ou retificar alguma informação. Esse processo foi feito para que as professoras refletissem sobre sua própria fala, tendo oportunidade de ratificar ou retificar as contribuições que deram acerca da Avaliação. Nesse sentido, para a análise nesta pesquisa, nós utilizamos a última versão da entrevista que foi validada pelas professoras.

A seguir, apresentamos as informações construídas ao longo das entrevistas na seguinte ordem: 1) Apresentação do perfil das entrevistadas e de suas principais memórias de Avaliação enquanto estudantes; 2) O processo de construção dos Núcleos de Significação com seus sentidos e significados acerca das práticas avaliativas; 3) Diálogo sobre as reinvenções e implicações das professoras durante o período pandêmico.

## 5.1 QUEM SOMOS NÓS? OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa só foi possível porque dialogamos com professoras que aceitaram narrar as histórias do trabalho docente, trazendo para o centro os relatos das práticas avaliativas desenvolvidas ao longo do período da Pandemia de covid-19.

A fim de manter com o sigilo e confidencialidade das informações dialogadas com as professoras utilizamos as letras iniciais do nome das entrevistadas acompanhadas de um número que remetesse à etapa escolar a qual cada professora estaria representando. Assim, a identificação ficou conforme o exemplo **CRAA1**: equivalente às letras iniciais do nome do docente representante do 1º ano do Ensino Fundamental I.

A partir das informações iniciais da entrevista narrativa, buscamos entender o perfil de nossas interlocutoras da pesquisa como: idade, formação em nível de graduação e pós-graduação, o tempo de trabalho na SMED, a demarcação do ano escolar no qual estava atuando durante o período da Pandemia (seja 2020 ou 2021) e a carga horária docente. A partir disso, organizamos um quadro com tais informações, como segue abaixo.

Quadro 03: Dados dos/as participantes da pesquisa:

<b>Identificação</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação na SMED</b>	<b>Atuação no ano escolar durante a Pandemia</b>	<b>Carga horária docente atual</b>
CRAA1	47	- Licenciatura em Teatro - Mestrado e Doutorado Acadêmico	12 anos	1º ao 5º ano	40h
ALAS2	56	- Pedagogia - Pós-Graduação em Psicopedagogia - Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento	8 anos	2º ano	40h
ASS3	49	- Pedagogia - Pós-Graduação em Transdisciplinar do Desenvolvimento Humano - Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento	17 anos	3º ano	20h + 20h (gestão)
CTD4	38	- Pedagogia - Pós-Graduação em EJA - Pós-Graduação em Psicopedagogia - Mestrado Acadêmico em andamento	12 anos	3º e 4º ano	40h
SSC5	38	- Pedagogia	11 anos	5º ano	40h

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora a partir das informações dadas pelas entrevistadas.

Percebe-se que nossas entrevistadas têm entre 38 e 56 anos de idade, que atuam entre 8 e 17 anos na SMED. Quatro delas são Pedagogas e um é licenciado em Teatro, inclusive com formação a nível de Mestrado e Doutorado. Além disso, todas as educadoras têm 40h de regime de trabalho na SMED.

Nossa intenção foi escutar as narrativas de uma educadora de cada ano escolar do Ensino Fundamental I, portanto, temos representação de docentes do 1º ao 5º ano que compartilharam conosco suas vivências, memórias, práticas, angústias, desafios e superações demandas de um período tão difícil na vida de toda a população que foi a Pandemia de Covid-19.

A partir das perguntas que foram feitas, as professoras iniciaram o diálogo narrando suas memórias de Avaliação na Educação Básica e na Graduação, conforme recortes que trazemos a seguir por considerarmos que as lembranças fazem parte da nossa vida e podem, de alguma forma, influenciar o que somos e o que fazemos.

Ao recordar de suas vivências avaliativas, percebemos a ênfase de **CRAA - 1º ano** que nos diz:

*“A minha experiência com avaliação foi da forma tradicional, vivenciada por meio de provas, testes, trabalhos e resumos” (CRAA1)*

Observamos que as marcas tradicionais presentes na narrativa docente não se “transplantaram” para as práticas desenvolvidas em sala de aula porque nas falas docente, percebe que sendo da área de Arte, os processos são mais fluídos e, na narrativa docente ao longo da entrevista, são também mais criativos e autônomos.

A professora **ALAS - 2º ano**, nos conta:

*“Bom, é... Avaliação para mim, sempre foi um desafio positivo. Apesar de que vivi numa época em que a avaliação era muito uma questão de você passar ou perder de ano. Então o professor usava a avaliação no sentido apenas de reprovação. Eu peguei aquela época ainda das pegadinhas que o professor fazia para ver se você realmente tinha estudado. Era a percepção da época. Antigamente, era muito essa visão de saber se o aluno realmente sabia e para reprovar.” (ALAS2)*

A avaliação para aprovar/reprovar é a lembrança que é evocada na narrativa da professora. A mesma reporta às pegadinhas que são práticas excludentes próprias do ato de examinar e que perdurou por anos, mas que a docente busca não repetir em sua atuação pedagógica, conforme ficou marcado ao longo de sua entrevista.

No mesmo viés, a professora **ASS - 3º ano**, nos conta:

*“[a Avaliação] era sempre um momento tenso, porque você era avaliada para ter uma nota [...] até o comportamento tinha nota [...] Eu estou aqui, né? Retomando minhas memórias da época da minha infância e da adolescência são diferentes. Então, eu na infância, “Ah, vai ter prova”, “semana de prova”. Minha mãe me colocava para estudar. A forma que os professores arrumam a sala, o coração acelerado, porque você vai ser submetido à avaliação.” (ASS3)*

No relato da professora podemos observar a presença da Avaliação enquanto momento pontual, em que a mesma sentia-se cobrada a atender às expectativas em prol de tirar uma boa nota. Percebemos também a carga emocional atrelada ao processo avaliativo, que emitia juízos de valor a comportamentos, sem critérios estabelecidos, deixando os/as estudantes tensos/as e ansiosos/as. ASS3 mostra-se ciente dos aspectos negativos ligados a essa prática e, conforme sua narrativa, preocupa-se com o bem-estar emocional de seus/suas estudantes. Para não provocar o mesmo pavor que sentia quando a mesma era estudante da Educação Básica. Essa é uma prática bonita de empatia e que precisa de reconhecimento.

A professora **CTD - 4º ano** relata o que foi experienciado e, ao mesmo tempo, reflete sobre as práticas vividas.

*“Na Educação Básica, o que eu me recordo, é que eu sempre fui uma estudante dedicada aos estudos. Não era a melhor aluna, não era excelente, mas eu era muito comprometida, participativa, presente. É... Em relação, a minha experiência. Eu não consigo trazer agora elementos que sejam negativos. Era uma base de... É... Uma avaliação escrita, que era prova, um teste. De vez em quando, alguns trabalhos. Em alguns momentos, houveram também atividades pontuadas em grupo. A organização do caderno, a apresentação do caderno... O seu comprometimento com os estudos, frequência [...] hoje, eu consigo perceber o lado negativo destas práticas avaliativas, naquela época o pior pra mim era a leitura em voz, pela exposição, por possíveis constrangimentos. Eu fui uma criança/jovem muito tímida e por conta da minha timidez realizar uma leitura para toda a turma era um desafio que estava além das dificuldades impostas pelo ato da leitura, mas por questões de personalidade. Até hoje antes de qualquer apresentação eu me preparo antes, ensaio em casa, para estar menos desconfortável diante da plateia. Então, nesse sentido, as avaliações na época do ensino fundamental contribuíram para acentuar uma fragilidade da minha personalidade que hoje, na idade adulta, eu busco mecanismos/estratégias mais conscientes para superá-los” (CTD4)*

Ao evocar suas memórias de Avaliação, enquanto estudante, a professora CTD se permite refletir acerca da vivência, percebendo as significâncias do ato de avaliar quando feito na perspectiva do exame. Mas também se coloca como aquela estudante frequente e tímida que ficava constrangida em ter que fazer leitura para na frente de sua turma. Entretanto, hoje, a professora compreende que os instrumentos/procedimentos utilizados e a alta cobrança para atingir às expectativas, contribuíram com a acentuação de um traço de sua personalidade, ligado ao medo de se expor. As marcas de um processo avaliativo que não respeitava as particularidades do sujeito permanecem em sua trajetória, embora agora seja possível refletir

e buscar estratégias de superação. Contudo, no decorrer da entrevista, é notável o quão acolhedora a professora CTD busca ser com seus/suas estudantes em sua prática avaliativa.

Os relatos da professora **SSC - 5º ano** também carregam marcas e vivências acerca do processo avaliativo.

*“[...] eu tenho algumas lembranças, assim, bem desastrosas, principalmente com matemática. Então, assim, era um momento que gerava muita tensão. Me lembro também que ficava todo mundo, assim, sentado naquela apreensão. “Guarda o livro”... Aquele momento bem tenso mesmo. Ficava estudando vários dias... O que me marca mesmo assim é a questão da matemática e a avaliação de matemática e lembro até o rosto da professora até hoje” (SSC5).*

Na narrativa da professora SSC ao evocar sua memória de Avaliação, podemos observar mais uma vez o processo avaliativo vivido em momentos pontuais, e não no sentido de acompanhamento do caminho percorrido pelo sujeito. Nesse sentido percebe-se as marcas negativas que fazem a professora pensar na Avaliação a partir de palavras como “*momento tenso*”, “*lembranças desastrosas*” e “*apreensão*”. Como podemos perceber nas próximas narrativas da professora, a mesma busca não repetir esse movimento em sua prática avaliativa. Ao contrário, a professora mostra como é possível fazer da Avaliação uma aliada da Aprendizagem, conforme defende Villas Boas (2007).

A escuta sensível das narrativas trazidas pelas professoras tem como pressuposto a desinvisibilização destas falas (Fontoura, Süssekind, 2014), mas também refletem sobre como as memórias de Avaliação estão atreladas à Pedagogia do Exame (Luckesi, 2011) e carregam consigo toda a carga subjetiva (Esteban, 2003) que deixam marcas na trajetória pessoal dos sujeitos. Isso se dá devido ao caráter tradicional da Avaliação que é imbricado no cotidiano escolar.

Tradicionalmente, a escola brasileira está pautada por uma pedagogia fundamentada no acerto e erro, na aprovação ou na reprovação, portanto num conceito de avaliação que se norteia por valorizar aquilo que não se aprendeu, e não o que já foi aprendido ou está na iminência de acontecer (Fernandes, 2014, p. 119)

A concepção examinatória arraigada não privilegia as aprendizagens colocando-as como centro do trabalho pedagógico e pensando no que o/a estudante sabe e no que ainda não sabe. O foco, por sua vez, está no resultado obtido a partir da verificação do que foi ou não aprendido, com o intuito de validar ou invalidar os saberes dos sujeitos a partir da atribuição de notas ou conceitos.

As falas ilustram que esta não é uma realidade tão distante e que os sentimentos de medo, ansiedade, cobrança excessiva e apreensão ainda se fazem presentes em sala de aula, reduzindo os ambientes de solidariedade, coletividade e, sobretudo, aprendizagem. É justamente nesse ponto que encontramos a potencialidade da pesquisa narrativa enquanto objeto de formação docente, visto que:

[...] o cotidiano e as experiências vividas e narradas nos diversos espaçotempos de formação de professores são tomadas como centrais para o estudo dos processos pelos quais nos tornamos professores, portanto fundamentais para pensar os currículos, conhecimentos e questionamentos identitários comuns à formação docente (Fontoura, Sússekind, 2014, p. 8)

São narrativas como essas trazidas pelas professoras que dão subsídios para este estudo científico refletir e dialogar acerca da influência de práticas do exame no trabalho docente e no sistema escolar como um todo, que fazem parte da identidade destes sujeitos. E o que podemos salientar é que podemos entrar nessas histórias, por meio das narrativas, para compreender o sentido e o significado que a Avaliação tem para os docentes que devem praticar o ato de avaliar e não de examinar.

Tendo em vista as falas tão cheias de memórias, de marcas da Avaliação desde a sua trajetória como estudante, mas principalmente, as marcas da Avaliação praticada por cada docente, passaremos a discutir sobre as informações partilhadas durante as suas narrativas e analisadas, a partir da construção dos Núcleos de Significação.

## **5.2 PROCESSO DE COLABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO**

Com as entrevistas narrativas realizadas e transcritas, realizamos sucessivas leituras flutuantes para sintetizar, em um quadro, a análise que realizamos a partir do desenvolvimento das etapas que fazem parte dos Núcleos de Significação. A construção do quadro teve como inspiração a Dissertação de Mestrado de Alves (2022) que também utilizou os Núcleos de Significação para orientar a análise dos dados construídos. Embora o objeto de estudos de Bompert fosse outro, a sua fonte de dados e sua análise foram as entrevistas e os Núcleos de Significação, respectivamente.

Partindo das falas das professoras, nós realizamos o processo de sucessivas leituras flutuantes e seleção dos pré-indicadores, que nos levaram a aglutinação destes, com aproximação do que culminaria nos possíveis núcleos de significação. Articulamos então os

conteúdos temáticos destacados, o que possibilitou a criação e nomeação dos núcleos de significação. Por fim, foi construída a análise interpretativa dos núcleos criados, a partir de seus sentidos e significados.

Como já falamos neste trabalho, os Núcleos de Significação são formados desde a aglutinação dos pré-indicadores quando buscamos nos dados a similaridade, a complementaridade ou a contraposição de proposições que possibilitem a menor diversidade possível das informações. Quando conseguimos reduzir a diversidade de informações, isso nos dá um indicativo de que há uma ideia nuclear que se destaca e que nos possibilita a análise mais detida do sentido empreendido pelo interlocutor da pesquisa.

Nesse contexto, as narrativas nos conduziram para a organização geral de um quadro-síntese dos Grupos, Pré-indicadores, Indicadores, Núcleos de Significação e dos Sentidos e Significados depreendidos do acúmulo de informações anteriores. É uma forma visual de mostrar os caminhos que trilhamos para realizar a análise. Para melhor visualização desse processo, dividimos os quadros em duas partes: 1<sup>a</sup>) A aglutinação dos pré-indicadores e formação dos grupos temáticos; 2<sup>a</sup>) A construção dos Núcleos de Significação e a configuração dos sentidos e significados.

Quadro 04: Aglutinação das narrativas dentro de um grupo temático

Grupos temáticos	Pré-indicadores
<p>Concepção de Avaliar</p>	<p>“A minha avaliação é muito mais do processo [...] perceber se o estudante compreendeu o que se espera dele e se o estudante já conquistou também a capacidade de responder àquele questionamento. Avaliação para aprendizagem é isso, não é aprender só o conteúdo, mas qual o percurso e a capacidade dele de chegar até o conteúdo” (CRAA1)</p> <p>“Avaliação ela acontece em todo o processo da aprendizagem. [...] E em todo o processo de aprendizagem, ela precisa estar acompanhando para você ver o que pode ser feito por aquele indivíduo, [...] avaliação é um processo contínuo na vida da gente e a aprendizagem também.” (ALAS2)</p> <p>“Avaliar é você fazer uma leitura do que foi do percurso que você fez, e quais foram seus avanços e suas dificuldades dentro daquele percurso”. (ASS3)</p> <p>“A avaliação para aprendizagem, ela precisa ter, nos seus pressupostos, a ideia de que, seja qual for a abordagem, metodologia, instrumento, recurso... O fim dele, o propósito dele... É o desenvolvimento desse sujeito. Não é medir, não é pontuar, não é classificar, mas o que é que eu quero para... O que é que eu quero para que aquele sujeito construa, em relação a conhecimento. Eu preciso saber de onde é que ele está partindo, o que é que ele já sabe e eu preciso disso de forma concreta” (CTD4)</p> <p>“[...] a minha preocupação é fazer com que eles entendam que a avaliação é processo, né? E que o resultado que a gente tirou naquele momento não determina o que ele é, nem o que ele sabe [...] a gente tem que ter um olhar muito sensível na questão da avaliação, porque cada indivíduo é único, né? Então eu não posso avaliar de uma forma geral uma sala de 33 alunos. Então, cada um tem sua especificidade [...] Ter um olhar um pouco mais criterioso, mais sensível, mesmo que dê mais trabalho” (SSC5)</p>

<p>Práticas Avaliativas</p>	<p>“Quando chegou no remoto a minha avaliação foi muito mais no sentido de saber se o vídeo chegou. Eu comecei a trabalhar com vídeos. Alguns com contação de histórias, outros ensinando a fazer algum trabalho manual, dobraduras, pequenos bonecos com material reciclável, a exemplo da utilização do rolinho de papel higiênico e outros materiais que eles podiam ter em casa” (CRAA1)</p> <p>“Na sexta-feira, eu ficava de plantão nos grupos de WhatsApp para postar e receber as atividades e estabelecer uma comunicação com as famílias das crianças, tirando” (CRAA1)</p> <p>“Quando eu vejo que eles estão muito tensos, muito preocupados, muito nervosos... Gente, a avaliação é para saber o que vocês... Como vocês estão[...] Onde é que eu errei? Onde é que eu posso melhorar?” (ALAS2)</p> <p>“Foi o aluno que fez essa atividade? Como ele fez, em que situação, em que circunstância... Entendeu? O processo... Foi feito sozinho, foi feito com o pai? Foi feito pelo pai, pela mãe, ou por outra pessoa?” (ALAS2)</p> <p>“Então assim, eu tive muitos alunos que ficavam mais de 30 dias sem pegar atividade, e o contato que a gente tinha com a família era exatamente por conta da distribuição de cestas básicas que foi feita pelo município” (ALAS2)</p> <p>“Eu sou aquela professora que, com a turma, a gente desenvolve uma linha de afetividade, né? De... De leveza” (ASS3)</p> <p>“É, sequência didática. Então a gente pegava assim um tema geral e a partir daquele tema a gente trabalhava todas as disciplinas: Português e Matemática, História, Geografia, Ciências” (CTD4)</p> <p>“Eu pegava esses cadernos que estavam disponíveis na internet, no site da SMED e criava um roteiro de estudo-baseado no conteúdo que estava sendo trabalhado eu procurava vídeos nas plataformas do YouTube, que pudessem permitir e orientar os meus alunos na resolução daquilo que estava sendo proposto pelo caderno disponibilizado pela prefeitura [...]a dar sugestões de vídeo, a criança fazer a leitura e mandar pra gente via áudio...” (CTD4)</p> <p>“A prefeitura exige que a gente comece a corrigir os cadernos, porque o critério para a promoção dessas crianças seriam os cadernos, os cadernos devolvidos e corrigidos pelos professores. Mas aí</p>
-----------------------------	---

	<p>entra a questão sanitária de segurança em relação à saúde, porque a gente ia manusear cadernos que ficam na casa das crianças? E os cadernos vinham rasgados, sujo, molhado... Isso quando vinham” (CTD4)</p> <p>“Eu tento passar de uma forma mais leve possível, porque eles têm também essa preocupação de estar sempre tirando uma nota boa” (SSC5)</p> <p>“Google Forms, porque já tinha um desafio da tecnologia [...] Então, às vezes era um celular para mais de 3, 4... Dentro de casa. As famílias não sabiam marcar as questões. Foi bem complicado” (SSC5)</p>
<p>Finalidade do processo de avaliar durante a Pandemia</p>	<p>“E as avaliações foram mais no sentido de eles pudessem mostrar para mim as suas” (CRAA1)</p> <p>“[...]avaliação de agradecimento por estar fazendo atividades, incentivos, de continuar fazendo ou de pensar no desdobramento da atividade em casa [...] se deu muito mais no sentido de parabenizá-los, reforçar para que continuassem pensando, estudando” (CRAA1)</p> <p>“observar se o aluno compreendeu a proposta dada, se ele conseguiu responder de acordo com o entendimento e a capacidade dele, aquilo que foi proposto” (CRAA1)</p> <p>“É... O processo de avaliação durante a pandemia... Todos os professores da nossa escola chegaram à conclusão de que não foi fidedigno, entende? [...] Então assim, eu tive muitos alunos que ficavam mais de 30 dias sem pegar atividade, e o contato que a gente tinha com a família era exatamente por conta da distribuição de cestas básicas que foi feita pelo município [...] Então, no momento que eles pegavam a cesta, eles pegavam todo o material, inclusive a avaliação para ser feita. Porque a gente dava as atividades e eles davam retorno dessas atividades. Entretanto tiveram muitos alunos que não deram retorno, nem as atividades nem as avaliações” (ALAS2)</p> <p>“Mas não consegui fazer esse acompanhamento o período todo por conta dessa dificuldade também com relação ao horário de trabalho. Apesar de flexibilizar, eu flexibilizei muito. Então eu disse “Não tem problema, não. Pode me mandar à noite”. Mesmo que eu sabia que aquela mãe, chegou à noite e tal. E na nossa realidade na maioria das vezes, são mães que sempre estão... É... Muitas, são mães solos mesmo. Então eu digo. “Não se preocupe”, “Ah, pró, porque eu estava na casa de não sei</p>

	<p>quem...”. “Não tem problema, você me manda de noite, que aí eu dou a devolutiva no outro dia”, e a gente conseguia. Às vezes eu tinha encontros também com chamadas de vídeo. Não podia ficar muitas horas, mas ficava num tempo significativo” (ASS3)</p> <p>“Observar o que a criança estava me apresentando e então propor atividades que pudesse auxiliar no desenvolvimento dela” (CTD4)</p> <p>“Mais no caráter de socialização, troca, apresentação de um conteúdo” (CTD4)</p> <p>“Agora se estava certo aquela atividade que ela fez, que aí seria um propósito da avaliação, de dizer “Hum... Não entendeu a ideia de subtração com reserva”... Isso não tinha, isso não tinha. Eu tinha que “fulano pegou os 4 blocos e só devolveu 3”. Mais quantitativo. Só que eram blocos que tinha respondido duas questões, não tinha respondido questão nenhuma ou tinha respondido todas as questões e a gente percebia que a letra era de pessoa outra pessoa...” (CTD4)</p> <p>“Mas não no critério de dizer “Ah, está caminhando”, “ele está se desenvolvendo”, mas mais de “que legal que a gente está compartilhando esse espaço” (CTD4)</p> <p>“Sabe o que eu queria naquele momento? Era só garantir que em algum momento a criança tivesse acesso a uma leitura, uma atividade, a socialização com outras pessoas. A interação com o professor, só isso” (CTD4)</p> <p>“Então você vem fazendo um trabalho, construindo um trabalho ao longo de um tempo” (SSC5)</p> <p>“Então foi bem um dilema bem grande isso aí, porque uns passaram... Tiveram que passar, né, gente? Mas aí as famílias não entendiam porque tinha que passar e achava que tinha que repetir o ano, aí foi bem complicado” (SSC5)</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas.

Este quadro 04 representa a ilustração de como os grupos temáticos foram constituídos a partir da aglutinação dos pré-indicadores. Sabendo que os grupos temáticos são uma espécie de “grandes categorias” que surgem diretamente das narrativas das professoras entrevistadas. E os pré-indicadores, na continuação das etapas de análise, vão culminar na construção dos indicadores, conforme demonstrado abaixo (Quadro 05).

Quadro 05: Síntese das etapas de construção dos Núcleos de Significação

<b>Grupos temáticos</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Núcleos de Significação</b>	<b>Sentido e Significado</b>
Concepção de Avaliar	Processo de acompanhamento	Avaliação enquanto processo de acompanhamento das aprendizagens	Avaliar é acompanhar o percurso do desenvolvimento das aprendizagens.
	Desenvolvimento das aprendizagens	Avaliação não é mensuração	
	Contraposição da medida e do resultado		
Práticas avaliativas	Desenvolvimento de atividades de construção manual.	Atividades avaliativas de registro escrito e construção material.	Práticas avaliativas que possibilitam o acolhimento e a organização do trabalho pedagógico.

	Práticas de acompanhamento do estudante e comunicação com a família		
	Avaliação como possibilidade de acolhimento e afetividade	Atividades avaliativas organizadas com acompanhamento e acolhimento.	
	Atividades avaliativas com registros escritos e gravação dos momentos de leitura		
Finalidade do processo de avaliar durante a Pandemia	Avaliação como prestação de contas do que sabem e o que ainda precisam saber.	O ato de avaliar como modo de validação do saber e não-saber.	O processo avaliativo tem a finalidade de manter o vínculo entre os sujeitos envolvidos no processo.

	Avaliação como possibilidade de continuar construindo, criando, aprendendo.		
	Avaliação como mecanismo de comunicação e interação docente-discente.	Ato de avaliar como ação contínua de construção de aprendizagem.	
	Avaliação como justificativa para a promoção e aprovação	Ato de avaliar como processo comunicacional e de mediação das aprendizagens.	
	Avaliação para o desenvolvimento do educando.		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas.

Em síntese, os passos da análise das informações construídas a partir das narrativas das professoras seguiram o seguinte fluxo: Grupos temáticos → Pré-indicadores → Indicadores → Núcleos de Significação → Sentidos e significados.

Após a leitura flutuante das entrevistas validadas pelas professoras, percebemos quais tópicos tiveram destaque em suas falas, com base nas perguntas que elaboramos na entrevista narrativa. A partir de critérios pré-estabelecidos como a maior frequência ou repetição de termos/palavras/enunciados, a relevância das falas das pessoas entrevistadas, a carga emocional presente nas enunciações e as contradições que surgiram nas falas, criamos então três grupos temáticos: *1) Conceção de avaliar; 2) Práticas avaliativas e; 3) Finalidade do processo de avaliar durante a Pandemia.*

Passamos à detida análise da *Concepção de avaliar* a partir do que narram as Professoras da Pesquisa, do ponto de vista da avaliação *pensada/praticada*, portanto, ancorada em um conceito que tem compromisso com o avaliar e não com o examinar.

### **1 - Concepção de Avaliar**

O primeiro grupo temático construído foi referente à *Concepção de Avaliar* ligado ao modo como as professoras narram o entendimento sobre o que é Avaliação e como definem o ato de Avaliar. Percebemos que grande parte das entrevistadas conceitua a Avaliação enquanto um processo de acompanhamento das aprendizagens, numa trajetória que deve “[...] orientar os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos” (Fernandes, 2020, p. 149).

Tal concepção está ilustrada na fala do professor CRAA1, que diz “*A minha avaliação é muito mais do processo [...] perceber se o estudante compreendeu o que se espera dele e se o estudante já conquistou também a capacidade de responder àquele questionamento [...] Avaliação para aprendizagem é isso, não é aprender só o conteúdo, mas qual o percurso e a capacidade dele de chegar até o conteúdo*” (CRAA1). Nessa narração, as palavras “processo” e “percurso” demonstram a compreensão de que é necessário acompanhar aquele processo de aprendizagem a fim de perceber o quanto o estudante caminhou, como se desenvolveu.

O processo é esse entendimento de que há um conjunto de passos que precisam ser dados para a construção da aprendizagem e que ao professor/a cabe a mediação para que o/a

estudante continue seu desenvolvimento tanto em termos de conhecimento de conteúdos como também em outras esferas da vida, sabendo se articular na resolução de problemas.

A Cultura da Avaliação deveria ser uma prática de autoconhecimento e autoanálise acompanhada de ações de melhoria do contexto escolar. Assim, o processo de investimento interno não precisaria se submeter ao ordenamento das práticas de avaliação externa que são tradicionais, técnicas e focadas em resultados. Sobre isso, Fernandes (2020) destaca que a cultura avaliativa presente nas escolas ainda segue viés tradicional uma vez que “[...] está pautada por uma pedagogia fundamentada no acerto e erro, na aprovação ou na reprovação, portanto num conceito de avaliação que se norteia por valorizar aquilo que não se aprendeu e não o que já foi aprendido ou ainda está em potencial para ser aprendido” (Fernandes, 2020, p. 150).

A Avaliação que a autora critica é aquela que supervaloriza quantos acertos foram obtidos e condena os erros cometidos. Quanto a isso, em nossa análise, as professoras entrevistadas demonstraram um entendimento que foi na contramão dessa prática mais examinatória porque estavam comprometidas em manter o contato com os/as estudantes, criando estratégias para observar como estes/estas estavam se desenvolvendo.

Esta perspectiva foi vivenciada e compartilhada pela professora ALAS2, que explicita a Avaliação enquanto acompanhamento e em seu sentido dialógico, ocorrendo concomitantemente com o processo de construção das aprendizagens. Assim, afirma: *“Avaliação ela acontece em todo o processo da aprendizagem [...] E em todo o processo de aprendizagem, ela precisa estar acompanhando para você ver o que pode ser feito por aquele indivíduo, [...] avaliação é um processo contínuo na vida da gente e a aprendizagem também.”* (ALAS2). Essa fala mostra duas importantes ações do ato de Avaliar: o compromisso em acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem e a mediação que se deve fazer para que o/a educando continue se desenvolvendo.

Na fala da professora, percebemos a compreensão de que a Avaliação ocorre em paralelo às aprendizagens, como algo contínuo e dialógico (Fernandes, 2020; Villas Boas, 2017). Essa fala corrobora com o pensamento de que “avaliação é algo que acontece junto com o processo de aprendizagem [...] Mesmo que nós professores e estudantes não percebamos, ela acontece o tempo todo. É impossível ensinar alguma coisa sem avaliar” (Fernandes, 2021, p. 9). O entendimento de que a Avaliação está presente em todos os instantes de nossas vidas faz com que tenhamos dimensão de que avaliar não faz parte de um momento pontual com dia e hora marcada para acontecer.

Nessa mesma linha, Villas Boas (2017) endossa ao dizer que a Avaliação “[...] não se limita à aplicação de procedimentos/ instrumentos. Avaliação e aprendizagem estão sempre atreladas. Estão presentes em todos os momentos e espaços escolares” (Villas Boas, 2017, p. 15). Quando determinamos dia/hora de fazer uma atividade avaliativa formal, o fazemos por mera formalidade da instituição escolar e para manter a organização do trabalho pedagógico da escola, mas não podemos afirmar que naquele dia estamos fazendo Avaliação porque o ato de Avaliar é contínuo, não é específico de um dia agendado.

Quando estamos comprometidos com o ato de avaliar como acompanhamento, devemos manter a sensibilidade para perceber o que ainda não foi aprendido e o que pode ser feito para que se aprenda. A professora explicita bem isso quando fala que ao professor cabe ver o que pode ser feito por aquele indivíduo. Ou seja, apesar de não utilizar o advérbio “ainda”, podemos perceber que existe a compreensão da professora de que todo sujeito aprende e que é preciso continuar investindo na construção de aprendizagem que ainda não foi construída. Assim, cabe ao professor mediar e fazer intervenções para que aquele estudante possa ampliar seus conhecimentos.

É preciso entender que não podemos dizer que o “estudante não sabe”, mas, sim, que ele “ainda não sabe”. Se entendermos a avaliação como um processo, como uma construção, porque a aprendizagem também é um processo de construção, compreenderemos seu caráter de continuidade. Quando afirmarmos que o estudante “ainda” não sabe determinado conteúdo, indicamos a potência desse estudante, indicamos a convicção de que ele está em processo de aprendizagem, que ele vai aprender, que ele é capaz (Fernandes, 2021, p. 10)

A potencialidade daquele/a estudante é ampliada a partir do momento em que se entende que, com as intervenções didático-pedagógicas necessárias, ele/a poderá trilhar um caminho para a construção e/ou ampliação de aprendizagem. Porém, isso só é válido quando temos como base a perspectiva de Avaliação como processo, visto que sem esse entendimento, não é possível acompanhar o que foi aprendido, o que provisoriamente não foi compreendido e o que pode ser feito para mudar essa situação do “não-saber temporário”.

A Professora ASS3 também relata a concepção de acompanhamento, e reforça a importância da interpretação docente-discente diante do que é vivenciado. “*Avaliar é você fazer uma leitura do que foi, do percurso que você fez, e quais foram seus avanços e suas dificuldades dentro daquele percurso*” (ASS3). Ela narra que o ato de avaliar implica não apenas acompanhar o desenvolvimento do/a estudante, como também observar e fazer uma leitura daquele processo, a partir do olhar sensível da docente. Villas Boas (2017) propõe que

a responsabilidade da professora acerca deste processo é um dos pressupostos para que a Avaliação formativa ocorra, uma vez que esta possui o conhecimento dos/as seus/suas estudantes, da sua turma, além do conhecimento técnico que possibilitará que as intervenções sejam realizadas.

Ao tratar sobre avanços e dificuldades, a professora entende que o ato de avaliar tem suas nuances em torno do que se define como prioridades de aprendizagem - a partir de um recorte do currículo - e que nesse contexto é necessário que o/a professor/a faça um planejamento da Avaliação para dar conta do que é mais relevante para a aprendizagem, do sujeito. Isto porque presume-se que devemos trabalhar os conhecimentos para que sejam apreendidos com significado, diminuindo as barreiras comumente atreladas à ideia de dificuldade de aprendizagem e auxiliando para que o/a educando possa continuar se desenvolvendo, conhecendo, criando.

Na narrativa da professora do 4º ano (CTD4) há uma sinalização de que, independentemente do instrumento utilizado, a fundamentação da Avaliação deve estar vinculada ao desenvolvimento das aprendizagens. Conforme explicita: “*A avaliação para aprendizagem, ela precisa ter, nos seus pressupostos, a ideia de que, seja qual for a abordagem, metodologia, instrumento, recurso... O fim dele, o propósito dele... É o desenvolvimento desse sujeito*” (CTD4). Ou seja, a professora expressa que a concepção avaliativa de acompanhamento tem um foco primordial que é ajudar no desenvolvimento do sujeito e aqui lemos como o pleno desenvolvimento, não apenas de saber conteúdos, mas de saber se expressar, de ter autonomia, de resolver problemas, de envolver-se em processos criativos e críticos de tomada de decisões.

Partindo do princípio de que Avaliação é “[...] um ato pedagógico e político que envolve tomada de decisões para melhoria do processo de *aprendizagem*” (Alves, 2020, p. 9), podemos afirmar que a avaliação tem um pacto com a aprendizagem dos sujeitos e que todas as decisões tomadas devem propiciar isso. Logo, mais importante do que os instrumentos/procedimentos utilizados, é necessário que a concepção de avaliar esteja fundamentada para melhor orientar o trabalho pedagógico.

A professora dá continuidade à sua fala, negando o entendimento de avaliar enquanto mensuração e atribuição de resultados, ao dizer que avaliar “*Não é medir, não é pontuar, não é classificar, mas o que é que eu quero [...] para que aquele sujeito construa, em relação a conhecimento*” (CTD4). No mesmo sentido, a professora SSC5 também faz uso da negação do que é avaliar na dimensão do examinar, ao colocar que “[...] o resultado que a gente tirou naquele momento não determina o que ele é, nem o que ele sabe” (SSC5).

Ambas as docentes negam que Avaliação seja a mera atribuição de resultados gerados a partir de um momento pontual, buscando medir o conhecimento dos/as estudantes. Concordamos com Luckesi (2011, p. 82) quando se refere à função classificatória e quantitativa, explicitando que “[...] o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela, mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada”. Tal sentido classificatório caminha em uma direção oposta à ideia de Avaliação da/para/com aprendizagem. Esta sim favorece o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos.

A entrevistada SSC5 destaca ainda sobre outra dimensão atrelada à prática da Avaliação, referente ao olhar sensível docente, ao narrar “[...] a gente tem que ter um olhar muito sensível na questão da avaliação, porque cada indivíduo é único, né?” (SSC5). Esta narrativa nos remete ao olhar sensível às especificidades quando estamos avaliando, uma vez que cada sujeito é diferente, assim como as formas de aprender e de demonstrar as aprendizagens também são diferentes.

A escola, portanto, precisa mobilizar estratégias para que esses/as estudantes possam demonstrar suas múltiplas formas de saber, respeitando suas diferenças. Isto porque “na escola, a diferença emerge, mas na sua ambivalência não permite percebê-la como lugar de interdição que alimenta a possibilidade de que o *outro* siga sendo narrado sem assumir para si o processo de narrar-se” (Esteban, 2010, p. 64). Este processo de narrar-se implica o protagonismo do estudante de demonstrar o que sabe e como sabe alguma coisa.

Para viabilizar esse ambiente de aprendizagem, é necessário, enquanto educadora, exercitar o olhar individualizado e coletivo diante das especificidades de cada estudante, e assim “Ter um olhar um pouco mais criterioso, mais sensível, mesmo que dê mais trabalho” (SSC5). A fala da professora configura-se então em compreender a Avaliação enquanto ato amoroso “[...] no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo” (Luckesi, 2011, p. 205). Um olhar sensível às diferenças e as nuances do educar possibilitam uma prática avaliativa impulsionadora das aprendizagens e que inclui os sujeitos, independentemente do resultado.

Agir com amorosidade é exercitar os princípios de alteridade, igualdade e equidade, e acolher aquele sujeito como ele é, com seus saberes e necessidades de aprendizagem, para então auxiliá-lo em seu processo formativo. Muitas vezes, no discurso da neutralidade, está escondida uma prática excludente e classificatória que tende a homogeneizar os indivíduos. Freire (2019) defende a coragem de querer bem aos educandos, tanto quanto querer bem à prática educativa como um todo. E isso não significa a falta de seriedade docente, e sim “significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu

compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (Freire, 2019, p. 138).

Neste diálogo, Esteban (2003) complementa que “avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades” (Esteban, 2003, p. 14). Nesse sentido, a autora corrobora com a ideia defendida por Freire (2019) ao sinalizar a parte da humanização do sujeito nas relações de *ensinaraprender* e *aprenderensinar*.

A partir disso, podemos perceber que os sentidos e significações percebidos nas narrativas das professoras traduzem a compreensão de **Avaliação enquanto acompanhamento do percurso do desenvolvimento das aprendizagens**, o que nos aproxima de uma prática acolhedora, inclusiva, democrática e que possibilita a ampliação dos saberes de todos os sujeitos envolvidos naquele processo.

Seguindo com as etapas de construção dos Núcleos de Significação, partimos para o segundo grupo temático pensado a partir da leitura flutuante. Este grupo temático diz respeito às *Práticas avaliativas* e como estas são desenvolvidas e planejadas pelas professoras entrevistadas.

## 2 - *Práticas avaliativas*

O segundo grupo temático construído foi referente às *Práticas Avaliativas* que, nas narrativas das professoras, foram sinalizadas como práticas avaliativas ligadas, em primeiro lugar, ao acompanhamento dos/as estudantes em termos do bem-estar pessoal. Percebemos que a preocupação das professoras no contexto da pandemia era muito mais a manutenção de vínculo com as crianças do que propriamente a construção das aprendizagens formais. Mas estas não foram invisibilizadas, uma vez que “[...] o papel da avaliação é acompanhar a relação de ensino e aprendizagem para possibilitar as informações necessárias para manter o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos” (Silva, 2006, p. 9).

Na concepção do autor, a Avaliação é vista como acompanhamento e a relação *ensinaraprender* é condição ímpar desse processo. Mas o que percebemos com as professoras é que o cuidado, o afeto, o olhar sensível sobre como a situação de Pandemia afetou a vida de cada uma de suas famílias, foi mais importante e mais urgente do que a necessidade primeira de fazer os/as estudantes aprenderem conteúdos das áreas disciplinares.

Ao descrever as atividades que propunha para as crianças durante a Pandemia, CRAA1 narra que se preocupava com os materiais necessários, visto que deveriam ser itens fáceis de encontrar em casa. Narra que passou a construir vídeos explicando os

procedimentos, “*alguns com contação de histórias, outros ensinando a fazer algum trabalho manual, dobraduras, pequenos bonecos com material reciclável, a exemplo da utilização do rolinho de papel higiênico e outros materiais que eles podiam ter em casa*” (CRAA1).

Percebemos que, mesmo com poucos recursos didático-pedagógicos, CRAA1 buscou mediar as aprendizagens para seus educandos, viabilizando formas as quais pudessem se conectar com a Arte, seja por meio de histórias ou atividades manuais. Tal prática docente corrobora com um dos fatores fundamentais da Avaliação, conforme discorre Fernandes (2014, p. 118) ao defender uma prática avaliativa que “diz respeito à possibilidade de construção da autonomia a partir das práticas avaliativas, na medida em que é solicitado ao estudante um papel ativo em seu processo de aprender”. Ao serem convidados a exercitarem a criatividade, a utilizarem diversos tipos de materiais, a transformar a história escutada em objetos concretos, as crianças estão desenvolvendo a autonomia no percurso em que as aprendizagens acontecem.

Mesmo explicando os procedimentos, CRAA1 colocou-se à disposição semanalmente por meio de aplicativos de mensagem, para que pudesse estabelecer vínculo com seus estudantes e as famílias, conforme narra na seguinte fala: “*na sexta-feira, eu ficava de plantão nos grupos de WhatsApp para postar e receber as atividades e estabelecer uma comunicação com as famílias das crianças, tirando dúvidas*” (CRAA1).

Na perspectiva da Avaliação formativa, apenas orientar para que as atividades fossem feitas não seria suficiente, pois não seria possível para qualquer docente acompanhar o processo de seus/suas estudantes, uma vez que:

A avaliação formativa refere-se ao processo de avaliação que sirva para o aluno aprender. A avaliação formativa acontece todo tempo, fazendo parte do aprendizado cotidiano do aluno e englobando tanto as aprendizagens relativas aos conhecimentos, tanto nas dimensões conceitual e procedimental quanto no nível de aprendizado de valores e atitudes (Fernandes, 2006, p. 97).

Estar disponível uma vez por semana para troca com os/as estudantes e suas famílias, foi uma estratégia desenvolvida no período de Pandemia para que pudesse acompanhar as aprendizagens construídas. Não bastaria, para CRAA1 apenas visualizar o material. Foi necessário possibilitar um ambiente de interação mesmo que não fosse o ideal, para estabelecer um diálogo, mostrando a preocupação com as diferentes dimensões que englobam o *ensinaraprender*.

A professora do 4º ano (CTD4), narra que sua estratégia foi a construção de uma sequência didática: “*Então a gente pegava assim um tema geral e a partir daquele tema a*

*gente trabalhava todas as disciplinas: Português e Matemática, História, Geografia, Ciências” (CTD4).* Ela nos conta que, para contextualizar os blocos de atividades enviados pela SMED, criou um roteiro para auxiliar seus/suas estudantes: *“Eu pegava esses cadernos que estavam disponíveis na internet, no site da SMED e criava um roteiro de estudo-baseado no conteúdo que estava sendo trabalhado [...] eu procurava vídeos nas plataformas do YouTube, que pudessem permitir e orientar os meus alunos na resolução daquilo que estava sendo proposto pelo caderno disponibilizado pela prefeitura” (CTD4).*

A partir da narrativa de CTD4, observamos que ela buscou articular os diferentes recursos que eram disponibilizados, a fim de ampliar os conhecimentos dos/as educandos. Esta ação de diversificar os materiais oferecidos pela SMED, possibilitou que os/as estudantes pudessem experienciar diferentes formas daquela mesma temática, pois “Os procedimentos didáticos criam oportunidades para que os diferentes percursos de aprendizagem, que se entrecruzam no cotidiano escolar, se explicitem [...]” (Esteban, 2006, p. 81).

No contexto da Pandemia de Covid-19, o cotidiano escolar foi limitado ao uso das telas e aos blocos de atividades. E dentro dessa limitação, CTD4 procurou auxiliar o processo de construção das aprendizagens, desenvolvendo meios de contextualizar os materiais ofertados. Ao sugerir tais orientações, a professora também almejou estreitar o diálogo e a interlocuções com seus/suas educandos/as, ao invés de utilizar apenas as tarefas escritas e afastar-se completamente do ato de avaliar como conceito de acompanhamento.

Apesar das tentativas, as professoras entrevistadas ressaltam o quão dificultoso foi acompanhar as aprendizagens neste momento, sobretudo devido ao fato de não ter acesso ao processo dos/as estudantes ao realizarem as tarefas. Sobre isso, ALAS2 narra que, ao receber os blocos de atividades respondidos, indagava-se: *“Foi o aluno que fez essa atividade? Como ele fez, em que situação, em que circunstância... Entendeu? O processo... Foi feito sozinho, foi feito com o pai? Foi feito pelo pai, pela mãe, ou por outra pessoa?” (ALAS2).*

Percebemos que as professoras acreditam que a simples feita das atividades não traduz se aquele/a estudante aprendeu ou não determinado conteúdo, muito menos quais são suas necessidades de aprendizagem. A perspectiva de realização de tarefas enquanto instrumento exclusivo de Avaliação, reforça a ideia de Avaliação classificatória, que “se configura a partir de uma concepção mecanicista de aprendizagem, que valoriza as capacidades de armazenamento e de reprodução do que foi ensinado” (Esteban, 2006, p. 81). Em nossa interpretação, a dúvida das professoras não era limitada ao ato de “vigiar” ou de ter desconfiança da capacidade na realização das atividades, mas manifestava a preocupação de

que as famílias pudessem fazer as tarefas pelo simples fato de não saber elucidar dúvidas e fazer as medições possíveis para que a criança aprendesse.

Vale dizer que avaliar enquanto prática investigativa “expõe a natureza coletiva e dialógica da avaliação, resultado do envolvimento de diversas pessoas, diferentes pontos de vista, e várias possibilidades de compreensão e de ação, no processo” (Esteban, 2006, p. 87). Assim, ao receberem as tarefas já realizadas, as professoras não puderam acompanhar o percurso em que as aprendizagens ocorreram, apenas o resultado. Além disso, devido ao distanciamento social, os processos de cada estudante permaneceram sendo individual e solitário, ao invés de coletivo e dialógico conforme propõe a Avaliação Formativa.

O enfoque no resultado e a proposta da SMED de “corrigir” os blocos de atividades, mais uma vez o que prevalece no processo avaliativo é a demarcação entre o que está certo e o que está errado e, portanto, quem sabe e quem não sabe algo. Assim, percebemos que

[...] a avaliação vem marcando, expondo, classificando e excluindo os alunos e alunas que não aprendem, os professores e professoras que não ensinam, as famílias que não colaboram, os funcionários que não têm competência. Jogando luz sobre o que não fazem e anunciando, alto e bom som, suas incapacidades, a avaliação joga para uma zona opaca e silenciosa as questões que podem nos ajudar a compreender e a interagir. Ressaltando a negação, o que se nega é a própria potência da escola e dos processos emancipatórios que ali realizam (Esteban, 2003, p. 33)

Os moldes que tomaram as práticas avaliativas durante o período de Pandemia colocam o protagonismo nos resultados, como sendo o que define quem é selecionado/a ao “sucesso escolar”. Por outro lado, seleciona também aqueles/as que não atenderam às expectativas e caminharão ao “fracasso escolar”. Nesse processo, não cabem ampliação de conhecimentos ou necessidades a serem superadas. O resultado estratifica as aprendizagens e isola os sujeitos envolvidos no processo de *ensinaraprender*, culpabilizando-os individualmente como pessoas incapazes.

Esteban (2006) destaca que a Avaliação caminha no sentido oposto a estratificação de saberes, e que deve atuar na perspectiva de que o indivíduo **ainda** não sabe algo, mas poderá aprender: “[...] a avaliação precisa estar conectada ao permanente movimento de construção de conhecimentos, aqui traduzido pela ideia do “ainda não saber”, que estimula o diálogo e o encontro das diferenças” (Esteban, 2006, p. 89).

A utilização da palavra “ainda” modifica toda a concepção acerca da prática avaliativa, uma vez que corrobora com o dinamismo e a circularidade que a construção de saberes exige. Ao analisar uma atividade pronta, cabe identificar o que aquele/a estudante já sabe, o que ainda não sabe, e o que pode ser feito para que construa determinado conhecimento.

Entretanto, o que percebemos é que o formato de prática avaliativa sugerida pela SMED não permitiu que este movimento ocorresse.

As professoras também relataram compreender o contexto em que as crianças e suas famílias viviam e buscaram focar no bem estar delas. Podemos observar esse acolhimento no exemplo da fala em que diz “*a gente desenvolve uma linha de afetividade, né? De... De leveza*” (ASS3). Destacamos a importância desse lado afetivo, amoroso e acolhedor que faz muita diferença em tempos ditos “normais”, quanto mais em tempos tão difíceis como a Pandemia em que nossa preocupação era o cuidado com a vida.

Além disso, a professora SSC5 nos conta acerca da sua preocupação dentro e fora do contexto de Pandemia, entendendo os sentimentos que podem surgir a partir do processo avaliativo: “*eu tento passar de uma forma mais leve possível, porque eles têm também essa preocupação de estar sempre tirando uma nota boa*” (SSC5). Essa leveza se faz na fala, na orientação, na paciência em explicar e fazer mediação para que o sujeito se desenvolva e, mais que isso, que crie ou amplie sua autoestima de que pode aprender sempre mais.

A preocupação com a nota, como a Professora diz, tem a ver com todas as cobranças que a sociedade faz com relação à pontuação, porque nota boa gera o vago entendimento de ter condições para “passar de ano”, como se a progressão para os anos escolares seguintes fosse sinônimo de aprendizagem. Segundo Luckesi (2011) ainda há um fetiche com as notas escolares e cabe a nós criarmos estratégias para desfocar da nota e focar na aprendizagem.

No mesmo viés, a professora ALS2 diz: “*Quando eu vejo que eles estão muito tensos, muito preocupados, muito nervosos... Gente, a avaliação é para saber o que vocês... Como vocês estão [...] Onde é que eu posso melhorar?*” (ALS2). A preocupação das crianças e o nervosismo tem relação com o formato das atividades avaliativas, com o histórico de como a Avaliação vai se desenvolvendo desde que a criança sai da Educação Infantil e até com os encaminhamentos dados a partir disso, por exemplo: “ficar de recuperação”, “reprovar”, “prova final”.

Caminho diverso pode ser trilhado quando acrescentamos as palavras “afetividade” e “leveza”, tal como se mostra na preocupação e no cuidado das professoras com o trabalho pedagógico junto às crianças. Compreendemos que elas enxergam que “a avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva” (Luckesi, 2005, p. 40). Buscam então, em sua trajetória, trabalhar com amorosidade e respeito aos/às educandos/os no processo de *ensinaraprender*.

Ao escutar as narrativas das professoras, podemos perceber que, mesmo com os percalços encontrados, buscaram acompanhar seus/suas estudantes por meio de estratégias,

como roteiro de estudos, vídeos criados em casa mesmo para disponibilizar aos estudantes e articulação/proposição de materiais concretos possíveis de serem viabilizados pelas famílias. Além de desenvolverem o ato de avaliar com amorosidade e afetividade, buscando estabelecer vínculos com os/as estudantes e suas famílias.

No entanto, vale ressaltar que as orientações da SMED acerca de como as práticas avaliativas se desenvolveram, sobretudo com os documentos anexos previamente discutidos neste estudo, reforçam a prática examinatória. Isso ocorre porque os registros são compostos apenas por notas/conceitos/menções e não pelas informações que foram construídas ao longo do processo, o que não condiz com a concepção de Avaliação Formativa (Villas Boas, 2019). Ou seja, as Professoras tentaram se desvencilhar um pouco daquelas orientações propostas pela Secretaria de Educação por entender que não bastava “encher” a criança de tarefas. Era necessário buscar estratégias para acompanhar seu desenvolvimento e ver de que forma estavam aprendendo, era necessário acolhimento.

Defendemos que “a responsabilidade da escola é conceder os meios didáticos e pedagógicos para a materialização das aprendizagens dos alunos e das alunas na caminhada de construção da cidadania” (Silva, 2006, p. 12). Nesse caso, entendendo a escola enquanto contexto de aprendizagem, cabe ao órgão responsável possibilitar as informações e os materiais necessários para que os sujeitos envolvidos no processo de *ensinaraprender* (professoras, estudantes, famílias) pudessem se envolver nessa construção de aprendizagens.

Isso significa que apenas a realização de atividades mecanizadas, a serem examinadas no viés quantitativo com o intuito de gerar um conceito, não contempla a concepção de Avaliar e, portanto, não foi suficiente para acompanhar o processo de *aprenderensinar*. Contudo, as professoras entrevistadas compreendem o processo avaliativo na sua ênfase formativa, e buscaram estratégias para que pudessem acolher e acompanhar o caminhar pedagógico, mesmo com os percalços encontrados.

Dessa forma, podemos perceber que os sentidos e significações percebidos nas narrativas das professoras traduzem **o desenvolvimento de práticas avaliativas que acolheram o contexto dos/as estudantes e que permitiram a organização do trabalho pedagógico**, por meio de registros.

Esse exercício de olhar para as narrativas e dialogar com as reflexões sobre as práticas avaliativas foi muito significativo para nós porque temos observado na literatura, muita ênfase nos testes e muita pressão pelos bons resultados. Mas o que depreendemos dessa escuta das Professoras foi uma prática afetuosa, respeitosa e cuidadosa para com o outro, uma vez que para avaliar é necessário disposição para acolher (LUCKESI, 2011).

Dando segmentos às etapas de construção dos Núcleos de Significação, chegamos ao terceiro e último grupo temático construído a partir da leitura flutuante. Este grupo temático diz respeito à *Finalidade do processo de avaliar durante a Pandemia*, mediante as possibilidades encontradas.

### **3 - Finalidade do processo de avaliar durante a Pandemia**

Conforme discutido no grupo temático anterior, as orientações acerca das práticas avaliativas desenvolvidas durante a pandemia limitaram-se à realização das atividades escritas. As professoras entrevistadas, por sua vez, buscaram estratégias para acompanhar o processo dos/as estudantes, sobretudo na perspectiva do acolhimento, o que nos leva ao terceiro grupo temático, ao indagar: Qual foi a finalidade do processo de avaliar durante a Pandemia?

Ao dialogar com CRAA1 sobre sua prática avaliativa durante a Pandemia, as narrativas sinalizam atividades práticas e interativas com os/as estudantes, com sugestão para os que tivessem condições de fazê-lo, para gravar vídeos ou tirar fotos de como resolveram as atividades propostas. Para CRAA1, dessa forma, “*as avaliações foram mais no sentido de eles pudessem mostrar para mim as suas produções*” (CRAA1). No nosso entendimento, esse “*mostrar para mim*” não se relaciona com “prestar contas”, mas refletia na inquietação docente de fazer o acompanhamento do processo de *aprenderensinar*, uma vez que não poderia fazê-lo presencialmente. Essa forma de acompanhamento deixava as crianças e as famílias mais confiantes porque sabiam que tinha uma pessoa preocupada e fazendo esforço de observar o desenvolvimento da criança.

No mesmo sentido, a professora ALAS2 nos relata sobre a dificuldade de acompanhar a realização das atividades que foram propostas e que, como reflexo, o processo avaliativo não ocorreu como deveria: “*O processo de avaliação durante a Pandemia... Todos os professores da nossa escola chegaram à conclusão de que não foi fidedigno, entende?*” (ALAS2). Essa ideia de *fidedigno* que a professora se refere tem a ver com a falsa ideia de que tais atividades que eram encaminhadas para as crianças poderiam avaliar o que elas aprenderam.

No diálogo com a professora, ela relatou que pensava dessa forma uma vez que o instrumento utilizado para avaliar – os blocos de atividades – não possibilitaram o acompanhamento. Podemos observar isso a partir da seguinte narrativa “*eu tive muitos alunos que ficavam mais de 30 dias sem pegar atividade, e o contato que a gente tinha com a família*

*era exatamente por conta da distribuição de cestas básicas que foi feita pelo município [...]*” (ALAS2).

Cabe explicitar que um dos critérios para aquisição de cestas básicas durante o período de Pandemia no município de Salvador/BA, foi a obrigatoriedade das famílias buscarem os blocos de atividades nas escolas em que cada criança estudava, como em um sistema de troca, conforme explica a professora ALAS2: *“Então, no momento que eles pegavam a cesta básica, eles pegavam todo o material, inclusive a avaliação para ser feita. Porque a gente dava as atividades e eles davam retorno dessas atividades. Entretanto tiveram muitos alunos que não deram retorno, nem as atividades nem as avaliações”* (ALAS2).

Com as narrativas aqui expostas, podemos perceber que a professora ora confunde atividade com avaliação quando diz *“eles pegavam todo o material, inclusive a avaliação para ser feita”*, mas ora diferencia quando se refere *“tiveram muitos alunos que não deram retorno, nem as atividades nem as avaliações”*. A palavra *“inclusive”* se refere a um advérbio que se refere à incluindo Avaliação para ser feita/respondida. Entretanto, há um equívoco conceitual porque a Avaliação não deve ser confundida com a realização das atividades escritas, uma vez que deve ser compreendida enquanto processo de acompanhamento, conforme defende Esteban (2006, p. 91), ao explicitar que Avaliação é *“um conjunto de ações desempenhadas no processo pedagógico que contribui na coleta de dados, no registro de informações, na reflexão sobre o material acumulado e na exposição dos processos efetivados e das possibilidades abertas”*.

Por outro lado, a mesma professora ALAS2 também parece diferenciar Avaliação de Atividades para responder, quando ela diz que alguns/algumas estudantes não deram retorno *“nem as atividades nem as avaliações”*. Essa palavra *“nem”* é uma conjunção coordenativa de negação, ou seja, as duas palavras não são sinônimas. Elas são diferentes. Entretanto, parece que mesmo entendendo como elementos distintos, ainda é necessário ampliar essa concepção porque, afinal, o que seria a ideia de a criança dar retorno da Avaliação?

Ao compreender que a Avaliação é a feitura das atividades, a finalidade do processo avaliativo não será contemplada, uma vez que a atividade é apenas parte daquele processo e pode contribuir para que a construção das aprendizagens ocorra. De acordo com Fernandes (2021), a ideia de atribuir juízos de valor às atividades configura-se enquanto caráter somativo da Avaliação.

Na sociedade, valorizamos muito a avaliação somativa, aquela que demanda um instrumento específico para si, aquela que vem no final de um processo e, o mais importante, aquela que quantifica, que dá uma nota ou um conceito.

Isso, no senso comum, é que se entende por avaliação (Fernandes, 2021, p. 9)

A autora destaca que a Avaliação Somativa se conceitua a partir de um instrumento avaliativo com o intuito de quantificar a atribuir valor. Essa perspectiva da Avaliação é muito presente no contexto escolar e percebemos isso ao nos deparar com narrativas que entendem que a atividade, por si só, é Avaliação. Avaliar, no entanto, é caminhar com as aprendizagens de maneira formativa e este conceito, em muitos momentos, não é valorizado e compreendido enquanto Avaliação dentro do contexto educacional (Fernandes, 2021).

Neste sentido, a professora SSC5 também faz uma reflexão de como foi encaminhada pela SMED a finalidade da Avaliação que recairia no processo de aprovação/reprovação daqueles/as estudantes, conforme observamos na seguinte fala: “*Então foi bem um dilema bem grande isso aí, porque uns passaram... Tiveram que passar, né, gente? Mas aí as famílias não entendiam porque tinha que passar e achava que tinha que repetir o ano, aí foi bem complicado*” (SSC5).

O que a professora se refere é o fato de que, a partir da adoção, pela SMED, do documento intitulado *Continuum Curricular*, as crianças não poderiam ficar retidas no ano escolar em que estavam matriculadas no período da Pandemia por entender que seriam trabalhados conteúdos nos anos de 2020 e 2021 como continuidade. Mas algumas famílias não compreenderam essa decisão e sentiram um “prejuízo escolar”, haja vista não ter observado uma aprendizagem significativa de seus filhos para que pudessem seguir.

Especificamente esse era o contexto do 5º ano, vivenciado pela professora SSC, em havia ainda o fator da promoção dos/as estudantes ao final do ano letivo, cujo critério seria a quantificação dos blocos de atividades realizados. Mais uma vez, percebemos o enfoque na medida, na mensuração e na classificação das aprendizagens, ao invés da ênfase na ampliação dos saberes.

Segundo Luckesi (2011) esta perspectiva conceitua práticas de exame, uma vez que os sujeitos envolvidos no processo de *aprendizagemensino* têm sua atenção voltada para a promoção entre uma série escolar para a outra. Segundo o autor, nesse contexto “o sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos” (Luckesi, 2011, p. 36), ou seja, a finalidade do processo avaliativo se encerra com o resultado atribuído, após determinada aprendizagem ter sido “verificada”. Nesse sentido, “a verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (Luckesi, 2011, p. 53).

Na concepção da verificação da aprendizagem, não importa quais aprendizagens foram construídas, muito menos de que forma. Não importa também quais necessidades de aprendizagem aquele/a estudante precisou superar ou quais ainda precisam ser mediadas. O que importa é a verificação do desempenho que é pontual, privilegiando apenas os acertos e gerando resultados que corroboram com a promoção para a etapa seguinte.

No sentido contrário à Pedagogia do Exame, a professora SSC acredita que a ênfase, no entanto, deve estar no percurso percorrido, à medida que, para avaliar, a docente precisa estar “*construindo um trabalho ao longo de um tempo*” (SSC5). Com essa mesma compreensão, a professora CTD4 concorda, quando narra que a prática avaliativa docente implica em “*observar o que a criança estava me apresentando e então propor atividades que pudesse auxiliar no desenvolvimento dela*” (CTD4).

Logo, podemos observar que, inicialmente, as práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras tinham a finalidade de acompanhar o processo de construção das aprendizagens dos sujeitos, compreendendo que “para que a avaliação cumpra a sua finalidade, ou seja, para que a avaliação seja para e com as aprendizagens, ela deve acontecer ao longo do processo” (Fernandes, 2021, p. 10). Do contrário, a finalidade da Avaliação se encerra ao gerar resultados e classificar os sujeitos.

A professora CTD4 então relata que o formato em que o processo avaliativo foi delineado durante a Pandemia de Covid-19 não contribuiu para que o ato de avaliar ocorresse naquele sentido, pois tinha como ênfase a perspectiva quantitativa, e não qualitativa, conforme narra: “*Agora se estava certo aquela atividade que ela fez, que aí seria um propósito da avaliação, de dizer ‘Hum... Não entendeu a ideia de subtração com reserva’... Isso não tinha, isso não tinha. Eu tinha que ‘fulano pegou os 4 blocos e só devolveu 3’. Mais quantitativo. Só que eram blocos que tinham respondido duas questões, não tinha respondido questão nenhuma ou tinha respondido todas as questões e a gente percebia que a letra era de outra pessoa...*” (CTD4).

A professora coloca, à nível crítico, que as práticas avaliativas foram pensadas apenas à mérito quantitativo, ou seja, para registrar quantos alunos responderam ou não determinadas questões, quantas questões foram respondidas, quantas aulas foram assistidas, quantos blocos de atividades foram devolvidos. Dessa forma, não é levado em consideração o caminho trilhado pelos/as estudantes que, dentro daquele contexto, estavam sem a mediação pedagógica necessária para sanar dúvidas e seguir aprendendo.

Ao associar o processo avaliativo à quantificação de tarefas, a função formativa do ato de avaliar perde a força. Sobre isso, Esteban (2019) discute que esta concepção ilustra a tensão presente no cotidiano escolar em prol de uma hegemonia, em que a Avaliação está relacionada constantemente a elementos como quantificação, classificação e mensuração. Isso é válido principalmente quando pensamos que aquele/as estudantes que não responderam a quantidade de tarefas necessárias, serão considerados/as incapazes, não importando os motivos que os tenham levado a não respondê-las.

A Avaliação atua então como “instrumento de legitimação do fracasso escolar” (Sousa, 2014, p. 97), ao invés de cumprir com a função de promover as aprendizagens, na iminência de que seus resultados sejam utilizados para “orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional” (Sousa, 2014, p. 98). Logo, uma Avaliação da/para/com as aprendizagens precisa seguir contornos diferentes porque envolve investigar o que pode e como pode ser melhorado no processo de *aprenderensinar*.

Diante das limitações encontradas e das orientações para uma Avaliação quantitativa e classificatória, as professoras buscaram, acima de tudo, estabelecer uma relação com os/as estudantes e suas famílias, possibilitando socialização, incentivo e acolhimento. Podemos perceber este olhar sensível a partir de narrativas como a da professora ASS3: *“E na nossa realidade, na maioria das vezes, são mães que sempre estão... É... Muitas, são mães solas mesmo. Então eu digo. “Não se preocupe”, “Ah, pró, porque eu estava na casa de não sei quem...”*. *“Não tem problema, você me manda de noite, que aí eu dou a devolutiva no outro dia”, e a gente conseguiu. Às vezes eu tinha encontros também com chamadas de vídeo. Não podia ficar muitas horas, mas ficava num tempo significativo” (ASS3).*

Percebemos na fala da professora a preocupação com seus/suas estudantes e respectivas famílias e o esforço feito para que este/as recebessem a atenção necessária. É possível ver reflexos de uma prática avaliativa que conhece e acolhe o contexto de seu/sua educando/a. Sobre isso, Villas Boas (2019) defende que “faz parte da avaliação formativa a construção de um clima avaliativo que valorize o respeito, a colaboração e a aceitação do outro” (Villas Boas, 2019, p. 94).

Para nós foi também sensível o fato da professora compreender a condição de várias configurações familiares ter a centralidade de uma mãe solo que cria seus/suas filhos/as com muita dificuldade para garantir alimentação, saúde e educação. Mulheres com fardos grandes de responsabilidade para manter as suas crianças na escola por acreditarem que esta ainda é

uma instituição que confiam e que tem compromisso com a formação cidadã. E a Avaliação pode favorecer essa prática de formação para o exercício consciente da cidadania, de solidariedade, de socialização, de respeito aos diferentes e aprendizagens diversas.

As demais professoras também reforçaram que, para elas, a finalidade da Avaliação era mostrar-se presente e oportunizar para aqueles/as estudantes um espaço de colaboração e socialização. Isto é percebido nas seguintes narrativas: “[a Avaliação] *se deu muito mais no sentido de parabenizá-los, reforçar para que continuassem pensando, estudando*” (CRAA1); “[a Avaliação aconteceu] *Mais no caráter de socialização, troca, apresentação de um conteúdo [...] ‘Ah, está caminhando’, ‘ele está se desenvolvendo’, mas mais de ‘que legal que a gente está compartilhando esse espaço’.*” (CTD4); “*Sabe o que eu queria naquele momento? Era só garantir que em algum momento a criança tivesse acesso a uma leitura, uma atividade, a socialização com outras pessoas. A interação com o professor, só isso*” (CTD4).

Conforme discutido no desenvolvimento do primeiro grupo temático, entendemos que as professoras entrevistadas compreendem que o ato de avaliar, “é um processo de construção coletiva que visa traçar ações escolares conjuntas e caminhos comprometidos com as aprendizagens de todos os sujeitos” (Villas Boas, 2019, p. 101). No entanto, no contexto de Pandemia de Covid-19, o objetivo maior do processo de Avaliação estava atrelado à dimensões socioemocionais que também devem ser levadas em consideração enquanto processo formativo.

Esse compromisso com a pessoa é uma característica peculiar da docência que forma para além da dimensão técnica de aprender todas as matérias, mas tem a dimensão humanamente comprometida com o outro, com seus sonhos, com o apoio necessário, com o encorajamento em olhar no olho e dizer “eu acredito em você, você consegue!”. Ser educação é desempenhar a função com ato de amor e ato político que Paulo Freire pregou em vida e que, ousou dizer que não é o amor piegas, mas o compromisso ético com a formação humana e cidadã de todos os sujeitos.

É bonito ver que, naquele momento difícil de Pandemia, em que as desigualdades sociais foram escancaradas, em que o acesso à Internet de qualidade era limitado, em que as pessoas foram impedidas de se aproximarem fisicamente em prol da manutenção da vida, em que a escola mudou totalmente de configuração, as professoras se preocuparam com o bem-

estar pessoal de seus/suas estudantes e respectivas famílias, buscando, sobretudo, estar presente e possibilitar o mínimo de conhecimento possível.

Portanto, podemos perceber que os sentidos e significações percebidos nas narrativas das professoras traduzem que, quanto à finalidade do processo de avaliar durante a Pandemia, **prevalece a preocupação em manter o vínculo entre os sujeitos envolvidos no processo, por meio de ações de acolhimento, incentivo e colaboração.** Esta perspectiva corrobora com o entendimento de Avaliação enquanto ato amoroso (Luckesi, 2011) e demonstra o quanto as professoras estavam engajadas com o trabalho pedagógico.

Diante das adversidades encontradas, as professoras entrevistadas mostraram-se implicadas com o processo de *ensinaraprender*. Nesse sentido, transparecem então marcas provenientes deste período pandêmico, vinculadas às reinvenções, implicações e expressões dessas docentes que deram o melhor de si para garantir o melhor para o outro.

### **5.3 MARCAS DA PANDEMIA: REINVENÇÕES E IMPLICAÇÕES DOCENTES**

Ao decorrer das entrevistas narrativas e da construção dos núcleos de significação, nós, enquanto pesquisadoras, fomos tocadas pelas experiências vivenciadas e compartilhadas a partir da evocação das memórias das entrevistadas. Isso nos permitiu a reflexão acerca do que foi escutado, de forma dialética.

Assim, o saber da experiência articula-se, numa relação dialética, entre o conhecimento e a vida humana. É um saber singular, subjetivo, pessoal, finito e particular ao indivíduo ou ao coletivo em seus acontecimentos. Isso porque a transformação do acontecimento em experiência, vincula-se ao sentido e ao contexto vivido por cada sujeito (Souza, 2021, p. 355)

Na relação dialética entre a experiência, o conhecimento e a vida humana, reverbera articulações entre as diferentes dimensões que coexistem, em prol da compreensão do objeto de pesquisa. Entendemos que o que prevalece ao evocar memórias é o sentimento experienciado individualmente (e coletivamente) pelo sujeito que, quando articulado às demais dinâmicas, provocam inquietações, questionamentos e aprendizagens.

Dentro deste contexto de pesquisa, a entrevista com as professoras nos possibilitou reflexões não apenas sobre o objeto de investigação, como também do processo de *ensinaraprender* de forma geral, visto que foram deixadas marcas, reinvenções e implicações docentes dos seus fazeres pedagógicos avaliativos.

Durante a entrevista narrativa, também dialogamos com as professoras acerca da aproximação da SMED neste período de Pandemia de Covid-19 e de que forma a Secretaria auxiliou o trabalho pedagógico. A partir do questionamento, muitas delas relatam como as orientações foram rasas e não deram o suporte necessário para que as aprendizagens fossem avaliadas.

Na narrativa de CRAA1, há uma inquietação de que a SMED não teve uma preocupação específica com a área de Avaliação, limitando o processo avaliativo apenas a disponibilização de blocos de atividades de forma quinzenal. Essa vivência é ilustrada a partir da seguinte fala: *“Na verdade muito pouco, a SMED não pensou nessa questão da Avaliação. No início da Pandemia, antes das aulas gravadas em vídeos pelos professores e disponibilizadas para as famílias e responsáveis nas plataformas do WhatsApp e YouTube, a SMED disponibilizava para as famílias uma apostila com atividades que eram entregues de 15 em 15 dias”* (CRAA1). Observamos mais uma vez a lista de atividades que foram construídas pela Secretaria de Educação de Salvador para ocupar as crianças, em conformidade com os documentos denominados de Anexos aos quais já nos referimos.

Ainda no entendimento de CRAA1 este ato não condiz com a concepção de Avaliação enquanto acompanhamento *“[...] Avaliação mesmo de desempenho, não é? Observar se as crianças responderam esses materiais, né? Dessas apostilas. E depois, com os vídeos”* (CRAA1). A inquietação manifesta é também a consciência de que aprendizagem é diferente de desempenho, porque a aprendizagem está ligada ao processo e o desempenho decorre de uma atividade pontual. Assim, se o enfoque está apenas em constatar se as crianças respondem ou não a esses materiais, o foco está no desempenho, o que não necessariamente implica em ter aprendido ou em ter superado as necessidades de aprendizagem.

A professora CTD4 também critica o teor das orientações disponibilizadas, uma vez que as informações não chegaram até as escolas de uma forma explicitada: *“A gente tem um problema na Rede, é que sabe aquela brincadeira infantil do telefone sem fio que o que é dito no começo é distorcido quando chega? Então, até hoje em relação a qualquer assunto que diga respeito à Educação. Quando sai da Secretaria, chega na escola de maneira distorcida, então talvez, uma outra colega na entrevista, apresente uma outra orientação. O que eu vou te dizer: Não houve uma orientação consistente, elaborada, organizada.”* (CTD4).

Pelo que observamos com as entrevistas realizadas, esse desencontro de informações e a falta de orientações *consistentes, elaboradas e organizadas* que auxiliassem a prática docente, fez falta para que o trabalho didático-pedagógico se desenvolvesse com o desenvolvimento de práticas avaliativas inclusivas. Isso é explicitamente percebido na fala de

todas as professoras entrevistadas, ao narrarem que fizeram o que estava ao seu alcance para oferecer suporte aos/as estudantes.

Logo, de forma geral, o acompanhamento das aprendizagens ficou por conta do trabalho individual de cada professora, de dentro de suas próprias casas, com seus recursos e com seu empenho individual e às vezes coletivo, sob intensificação do trabalho docente e que malmente foi reconhecido. Foram dias ininterruptos de buscas por “saídas pedagógicas simples” que pudessem ser compreendidas pelos estudantes, foi um movimento criativo e criador em que as professoras buscaram se reinventar para não desamparar as crianças.

Podemos observar nas seguintes falas: *“A forma de avaliação que a gente tinha era essa mesmo que nós mesmos criamos, né?” (CRAA1); “[...] a palavra foi “reinventar”, né? Então, reinventar, ter as reuniões que tinha com a Secretaria de Educação, com a Regional. Era muito isso mesmo, de que ninguém sabia muito bem o que estava acontecendo, nem o que ia fazer. Então era todo mundo ali se ajudando. O que você está fazendo? Sua escola? Era muito essa troca, né? E o que você... Aí, você começava a fazer a partir da orientação deles de uma maneira, e aí de repente: não, não é assim, tá errada, aí refazia... Isso em relação a tudo, a documento, a tudo. Aí você refazia. Aí lá pela terceira ou quarta vez a gente tinha uma formação para saber realmente como deveria ter sido feito, né? (ALAS2).*

As memórias acionadas nesta narração estão recheadas de angústia, em especial, demonstrando a sobrecarga de trabalho docente não apenas com a construção de uma proposta, mas com o refazimento repetidamente feito até encontrar uma forma dinâmica de ensinar e ajudar na aprendizagem das crianças. A fala é reveladora de um trabalho docente solitário que busca romper com esse obstáculo a partir do diálogo com os pares no sentido de ver *“todo mundo ali se ajudando”*. Isso mostra a preocupação coletiva da docência em não poupar esforços para garantir um processo de aprendizagem de qualidade, por isso, a necessidade também da luta coletiva em prol de salários dignos e valorização da profissão docente.

A realidade das tarefas impostas era sentida pelas docentes da mesma forma, uma tarefa árdua, pesada, por vezes exaustivas de hortas de trabalho, como é sinalizado também pela professora ao dizer: *“Mas eu tentava, administrar, via as aulas da TV com o material que a escola disponibilizava e estar, via WhatsApp, com os grupos, tentando é essa comunicação.” (ASS3).* A todo o tempo, percebemos na ênfase das narrativas a tentativa de manter a comunicação, de manter o vínculo com o/a estudante e suas famílias.

A estrutura de uma Rede Educacional precisa ser o suporte inicial para que o/a professor/a tenha condições de atuar didática e pedagogicamente. Contudo, essa estrutura não

foi o suficiente para dar o apoio que os/as educadores/as precisaram naquele período pandêmico, como explicita a professora: *“No início, a gente ficou bem perdido porque não teve orientação nenhuma. Então foi meio que cada escola tentando correr atrás do seu prejuízo, né” (SSC5)*. O desabafo aqui é a continuidade de todas as outras vezes que já ecoaram a complexa ação de avaliar com os requisitos necessários para realizar essa ação: planejamento, definição de prioridades, acompanhamento sistemático, construção de critérios avaliativos qualitativos que não focasse em quantidade de tarefas respondidas.

Além disso, ao longo das entrevistas as professoras se queixaram sobre a falta de formação específica para a área de tecnologias de informação e comunicação, visto que muitas delas não tinham conhecimento e/ou costume em utilizar. Sobretudo porque foi a partir destas que o acompanhamento dos/as estudantes foi limitado a acontecer. Isso foi observado a partir de falas como de CRAA1 e a professora SSC5: *“Mas eu acho que para a gente, professor, faltou essa formação para a gente aprender a lidar com essas ferramentas. Muito do que a gente compreende, foi o que a gente foi pegando mesmo no YouTube, estudando, vendo vídeo no YouTube para aprender como fazer edição, ver a possibilidade de aulas online” (CRAA1)*; *“[...] a dificuldade foi essa, um curso, alguma coisa assim. Não é? Uma formação, mesmo que online, para que as pessoas conseguissem se adaptar a esse novo momento. Ficou muito vago (SSC5)*.

O isolamento social e consequente limitação de aulas presenciais provocou nas professoras um estranhamento ao novo formato de educar, devido ao pouco ou quase nenhum conhecimento que tinham acerca da mediação das aprendizagens por meio do uso de Plataformas Digitais. Sobre isso, Lombardi (2023, p. 82) afirma que *“as atividades de trabalho presenciais se modificaram e tiveram que ser redesenhadas com a mediação das tecnologias introduzidas na prática diária, o que representou um grande desafio para boa parte dos docentes que não tinham contato prévio com ela”*. Logo, as professoras ainda enfrentaram o desafio de aprender a manusear essas ferramentas por conta própria, em suas casas, dependendo muitas vezes da troca dialógica com os pares que também estavam passando por essa situação.

Sem o espaço físico e a sala de aula como pontos de encontro onde a interação com os professores e os pares, mediada pelo currículo e pela didática, fazia acontecer o ensino-aprendizagem, o jeito foi recorrer à internet e às ferramentas das gigantes do setor para enlaçar o mundo e aproximar o máximo possível professores e estudantes, tentando manter a segurança de ambos os lados (Fernandes; Félix, 2022, p.07)

A colocação acima mostra como todos/as nós ficamos vulneráveis no que se refere ao uso intenso e rotineiro das tecnologias, em especial, porque ficamos à mercê das “gigantes do setor” como bem descreveram Fernandes e Félix (2022), e que aparece nas narrativas das professoras ao se referirem à pesquisas que realizaram livremente na internet, citando YouTube, Facebook e WhatsApp. A tentativa era sempre com a mesma finalidade: manter a comunicação com as crianças, manter o vínculo.

Isto tudo coloca em cheque as condições de *ensinoaprendizagem* e nos faz refletir naquilo que antecipam Fernandes e Félix (2022, p.12) “embora seja indiscutível que as novas tecnologias podem ser aliadas na construção do processo de ensino-aprendizagem, há muito o que se discutir e muitos detalhes para os quais se atentar antes de pensarmos em uma adoção delas em larga escala em um sistema educacional pós-pandemia”. Isto porque a formação continuada de professores/as deverá dar conta dessa demanda que é urgente.

Essa vivência ilustrada pela narrativa da professora ALAS2, que nos exemplifica uma situação em que buscou o processo formativo de forma autônoma: *“Eu fiz um curso online de uma pessoa que estava fazendo doutorado e precisava mesmo estar divulgando, né? O trabalho dela e ofereceu cursos gratuitos. E aí eu fiz, aprendi a fazer vídeo. Eu aprendi a melhorar meus slides, que era que eu usava na TV. A fazer cards... Então foi todo mundo usando mesmo seus próprios recursos financeiros para se preparar, correndo atrás de... Atrás mesmo de como entrar em plataformas. Que até hoje, eu digo a você que não tenho muita facilidade, né? Mas assim, foi todo mundo... Foi esse momento, né? A gente teve que correr atrás mesmo, utilizando até nossos recursos de energia dentro de casa [...] foi toda aquela loucura mesmo de correr atrás do que você poderia fazer e utilizando seus recursos, seu notebook, celular, o que fosse, né? Para poder gravar e entrar em contato, né? Com essa comunidade escolar.” (ALAS2)*

A professora relata que, apesar das dificuldades, tornou-se responsável pelo seu processo formativo para que pudessem também auxiliar seus/suas estudantes. Inclusive, utilizando recursos tecnológicos a partir de custeio próprio. Esta foi a realidade da maioria da classe docente, conforme afirma Lombardi (2023)

Os instrumentos de trabalho remoto – celulares, tablets e computadores, quando existiam, nem sempre estavam dedicados apenas às aulas; ao contrário, o comum foi compartilhá-los com outros membros da família. O mais comum foi se valer de celulares e do WhatsApp para dar aulas e dos planos de internet custeados pelas próprias professoras. (Lombardi, 2023, p. 82)

Segundo a autora, os recursos tecnológicos utilizados pelas professoras, não estavam exclusivamente atribuídos ao viés profissional. Além disso, na maioria das vezes, as professoras também precisavam compartilhar esses recursos com as pessoas com as quais conviviam, afinal, todos encontravam-se em contexto de isolamento social e, por sua vez, tiveram suas atividades pessoais diárias reduzidas aos celulares, computadores, tablets e demais recursos de tecnologia.

Em paralelo, a professora ALAS2 relata que uma das principais dificuldades também foi o acesso das crianças às informações e as aulas possibilitadas, visto que eram restritas a plataformas digitais. *“Porque muitos professores se disponibilizaram e até realizaram aulas online, algum material, mas os meninos não tinham acesso à tecnologia. Às vezes um celular para cinco, seis pessoas dentro de casa. O pai ou a mãe ia trabalhar e precisava levar o celular e às vezes a pessoa não tinha esse acesso mesmo à tecnologia, né? Tinha às vezes um celular pra família toda que dividia, mas o acesso também à internet era limitado” (ALAS2).*

No mesmo sentido, a professora ASS3 complementa que *“Já existia uma fragilidade que aí eu já falo para você da questão do social, já existia uma fragilidade de acesso à Internet para uma grande parcela da Rede Pública” (ASS3).*

A falta de acesso à tecnologia de qualidade foi uma questão real e problemática, uma vez que as crianças precisaram deste recurso para acompanhar as informações e os conteúdos trabalhados durante a Pandemia. A realidade encontrada nas famílias de estudantes da Rede Municipal de Educação de Salvador, sobretudo durante o período pandêmico, reverbera as desigualdades sociais existentes no Brasil. Neste contexto, entendemos que poucas famílias tinham a mínima estrutura possível para estudo, tais como: um lugar com uma mesa e cadeira para fazer as tarefas, ambiente tranquilo para que pudessem ter concentração nos estudos, Internet com mínima qualidade, recursos tecnológicos (celular, notebook, computador de mesa), conforme explicitado em pesquisas anteriormente citadas neste trabalho.

Percebemos que as professoras entrevistadas, a todo tempo, mostraram-se preocupadas e sensíveis com essa situação de vulnerabilidade das crianças e de suas famílias, a ponto de não exigir delas mais do que pudessem atender. Isso foi visto, por exemplo, muito fortemente em uma das narrativas, quando a professora CTD4 diz que: *“A pandemia acaba despertando em todo ser humano a consciência da vulnerabilidade da vida” (CTD4).*

Com essa frase, a professora evoca sua memória daquele período e nos conta que esta vulnerabilidade também foi vivenciada pelas professoras, e nos conta como se sentiu-se neste processo: *“O professor, ele é a todo momento o culpado de todo o mal que existe no mundo. E talvez a maneira como SMED e a gestão colocou as questões de está acompanhando o*

*bloco de atividades, que era o único recurso palpável que a gente tinha da aprendizagem, do desenvolvimento, da aprendizagem do aluno, acabou fazendo com que esses professores entrassem numa posição de defesa. Uma defesa da sua vida, da vida dos seus alunos e contribuído não tanto quanto gostaria. Eu acredito que se a SMED tivesse uma posição mais humana de entender assim, ó, ninguém sabia o que seria do futuro. Estava incerto para todo mundo. Então, calma, é... Vão ser 2 anos, 1 ano e meio, 5 anos de incertezas. O que a gente não pode permitir é que fiquemos parados. Porque a gente ficou durante muito tempo parado e depois cada professor em sua unidade, pela sua vontade, é que decidiu caminhar um pouco. Então, faltou da SMED perceber que mesmo sendo professores e que era de responsabilidade desses sujeitos, garantir que as crianças, que os estudantes estivessem envolvidos em um processo educacional. Mas que esses professores erram, são humanos e que estavam vivendo esse medo, essa vulnerabilidade, essa incerteza” (CTD4).*

Há muitos elementos marcantes na fala da professora CTD4 que mostra o tamanho da sua humanidade diante do caos que foi o período pandêmico. A defesa pelo direito à vida é mais importante que qualquer outra coisa. Cuidar uns dos outros com afeto, com alteridade, com zelo e respeito é o primeiro passo para uma Educação digna, ética, democrática e de qualidade para todos/as. As incertezas que a professora relata tem a ver diretamente com as aprendizagens que se espera do sujeito e isso tem sido pautado hoje pelas regras da BNCC da qual tratamos anteriormente. Neste documento que quer ditar as regras do currículo define-se as competências e habilidades que cada estudante deve ter ao final de cada ano escolar, como se fosse possível determinar as aprendizagens em períodos de tempos específicos.

Ao escutar a narrativa da professora CTD4 é possível sentir-se tocada diante dos sentimentos atrelados a um processo que sabemos que foi doloroso para todas as pessoas. Tal sentimento nos leva a reflexão e isto ocorre porque:

A reflexividade narrativa põe em jogo a memória autobiográfica, aqui entendida como uma disposição humana a preservar na memória palavras, gestos, sons, sabores, perfumes... Que constituem arquivos de experiências vividas, projetadas, sonhos e impressões, que constituem nosso capital biográfico. Esse arsenal de lembranças, impressões, gostos-desgostos são acessados voluntária ou involuntariamente, mediante a capacidade humana de refletir narrativamente para dar sentido ao que é contado, descrito, explicitado. (Passey, 2021, p. 104)

Nesse processo de reflexividade narrativa, somos convidadas a refletir sobre o momento vivido, incluindo suas nuances, sobretudo pela identificação gerada em nós com os medos, as incertezas, as angústias, mas também a esperança de dias melhores. As memórias

implicadas na fala da professora têm o poder de nos remeter àquela experiência e analisar o experienciado, por meio do seu olhar, como um sentimento coletivo.

Pelo que podemos perceber, a professora sentia da SMED e da sociedade, de forma geral, o peso e a cobrança pautada na responsabilidade em “*garantir que as crianças, que os estudantes estivessem envolvidos em um processo educacional*” (CTD4). No entanto, esse processo educacional não se dá fora do acolhimento diante das incertezas e medos que vivemos durante aquele período pandêmico. Apesar de ser a fala de uma professora, podemos perceber que neste momento CTD4 fala também por seus pares e sobre como experienciou esse momento tão difícil. A partir de sua tocante narrativa, o sentimento de solidão vivenciado é transparente, inclusive no que diz respeito à falta de acolhimento a essas profissionais da educação que tanto buscaram acolher: as professoras.

Quando analisamos este contexto, podemos perceber que é uma temática que requer atenção, uma vez que “A saúde física, mental e psicológica das professoras foi afetada pelas mudanças no cotidiano, pelos desafios pedagógicos e pela preocupação com o futuro laboral e a carreira profissional” (Lombardi, 2023, p. 83). Se por um lado, as professoras acolheram aqueles/as que precisavam de apoio socioemocional, não receberam o acolhimento necessário diante dos desafios encontrados. Diante dessa demanda, fica o questionamento: Quem cuida de quem cuida? Ou seja, quem cuida dos/as professores/as?

Além da grande carga emocional experienciada, outro fator vivenciado pelas professoras e discutido pela referida autora, diz respeito à intensa jornada de trabalho enfrentada:

A intensificação do trabalho profissional foi sentida por todas, assim como a invasão do trabalho na vida privada e pessoal, tornando ambas as esferas misturadas em uma só jornada de trabalho, longa e contínua. A jornada de trabalho e sua até então conhecida rotina foram modificadas: o local de trabalho migrou das escolas para as casas, da sala de aula para as salas de jantar ou para os quartos das professoras; a convivência com os alunos, suas famílias, os colegas docentes, a administração escolar se misturou às atividades e às relações domésticas com filhos, cônjuges e outros parentes; as atividades docentes eram exercidas em horários diferentes, ao menos nos primeiros meses da pandemia, alterando toda a vida (Lombardi, 2023, p. 83)

No período de Pandemia de Covid-19, as esferas de vida pessoal e vida profissional das professoras se fundiram uma vez que seus lares se tornaram também seu ambiente de trabalho. No mesmo viés, seus aparelhos de celular, se transformaram em seu principal instrumento na tarefa de educar, de forma que até suas Redes Sociais convergiram com as demandas profissionais. Dessa forma, a rotina diária tornou-se ainda mais intensa e quase

impossível de dar conta uma vez que até os horários de trabalho foram alterados e, conforme analisamos, aumentados.

Devido a essas transformações que deixaram marcas profundas que este estudo buscou escutar as professoras e compreender suas vivências, sem deixar de lado o objeto de pesquisa: as práticas avaliativas. Quando pensamos no processo de *aprendizagemensino* e, concomitantemente, no processo avaliativo, é impossível não levar em consideração o olhar, as lembranças, as pertinentes colocações das professoras.

## CONSIDERAÇÕES NEM SEMPRE FINAIS

*E a certeza de que tenho coisas novas,  
Coisas novas pra dizer*

*Trecho da canção “Fotografia 3x4” (1976)  
Compositor: Belchior*

O caminho trilhado nesta pesquisa foi movido por inquietações acerca de como a Avaliação foi desenvolvida por professoras que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental durante um dos períodos sanitários mais difíceis de nossas vidas, marcado pela Pandemia de Covid-19.

Para compreender mais detidamente sobre como as professoras conceituam Avaliação e, especificamente, como desenvolveram suas práticas avaliativas durante o período da Pandemia de Covid-19, realizamos entrevistas narrativas com uma educadora de cada ano escolar - do 1º ao 5º ano, ou seja, que estavam atuando no Ensino Fundamental I durante os anos de 2020 e 2021 - o qual denominamos de período pandêmico.

Entre nossas principais inquietações, fomos problematizando o seguinte: a) De que maneira a Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA orientou as professoras para o desenvolvimento das atividades pedagógicas nesse contexto da pandemia? A este respeito, as professoras entrevistadas compartilharam suas angústias porque se sentiram, de alguma forma, desamparadas, uma vez que de uma hora para outra tiveram que transformar suas ações presenciais em práticas pedagógicas virtuais. Desafios de ordem técnica e tecnológica, estrutural, financeira, pedagógica e psicológica marcaram a vida das educadoras e das famílias com suas crianças e a incerteza até da própria sobrevivência eram marcas fortes de um período assustador que foi atravessado por um vírus que ceifou muitas vidas.

A Secretaria Municipal de Educação e todos os demais órgãos educacionais ou não são formados por pessoas que foram acometidas pelo mesmo sentimento de impotência e medo diante de tamanha catástrofe sanitária. E, por isso mesmo, entendemos quando as Professoras dizem que a SMED demorou dar o suporte, porque os/as profissionais que atuam em tais Secretarias são gente como a gente que precisou aprender ou reaprender tantas coisas em uma velocidade inimaginável para manter os laços e as aprendizagens.

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA orientou as professoras para o desenvolvimento das atividades pedagógicas nesse contexto da pandemia, a partir da

publicação do documento intitulado *Continuum Curricular* que até mostrava uma ideia progressista de Avaliação para fortalecer os processos de aprendizagem. Entretanto, o detalhamento das práticas avaliativas revela ações contraditórias de quantificação de atividades realizadas pelos/as estudantes, como por exemplo: quantidade de livros lidos; quantidade de blocos de atividades respondidos; quantidade de aulas que assistiram na tv.

Diante dessas listagens de demandas que deveriam ser trabalhadas, perguntamos às professoras: quais as orientações específicas da SMED para a Avaliação da/para/com Aprendizagem e se houve formação docente contemplando as especificidades da Avaliação nesse período em que tinham que realizar uma Avaliação na modalidade não-presencial?

As professoras foram unânimes em dizer que tiveram que se virar para pesquisar as coisas na internet, para saber como gravar vídeos para os/as estudantes, para dar um jeito de manter o vínculo com a criança e suas famílias. Mas também ressaltam que o mais importante que saber dos conteúdos específicos, queriam saber se estavam bem, porque entendiam a vulnerabilidade social à qual estavam submetidos. Assim, fomos observando nas narrativas das professoras as emoções, o sentimento fraterno e afetuoso com a predisposição para o acolhimento, com o cuidado e a atenção que são qualidades importantes para o agente que pratica o ato de avaliar.

Ao retomarmos a pergunta fundante da Pesquisa: Como as professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I de Salvador/BA desenvolveram as práticas avaliativas durante a Pandemia de Covid-19? Encontramos algumas respostas a partir da escuta atenta das entrevistas e das diversas leituras que fizemos das suas transcrições, pois o percebemos é que o/a professor/a é uma figura admirável tanto do ponto de vista da pessoa humana como da profissão.

As professoras foram convidadas a rememorar momentos tensos e tristes da Pandemia que marcaram suas vidas profissionais para falar de um tema tão complexo que é a Avaliação. E nas entrevistas percebemos que as docentes não perderam a ternura, praticando a empatia e a solidariedade com seus/as educandos/as cada vez que se reportava a eles/elas, como dizia CRAA1: *“Avaliação para aprendizagem é isso, não é aprender só o conteúdo, mas qual o percurso”*.

A ideia de “percurso” aparece nas falas de cada uma das entrevistadas, fosse usando a palavra “processos”, “contínuo”, “acompanhamento”, mas sempre sinalizando que o *pensar praticar* avaliação estava mais ligado ao caminhar do que na chegada - nos resultados. Mas em todas as colocações, as professoras respondiam como desenvolviam suas práticas: não cobrando, mas acompanhando o desenvolvimento de cada estudante. Não medindo e

classificando, mas tentando observar onde estavam as dúvidas e quais avanços conseguiram ao longo do percurso.

Quando resgatamos os objetivos específicos da pesquisa, o primeiro foi identificar as diretrizes propostas pela SMED para orientar as atividades pedagógicas e avaliativas durante as restrições sanitárias. Em relação a este, o movimento que realizamos foi nos debruçar sobre os documentos legais que a Secretaria Municipal de Educação aprovou durante o período pandêmico: a) “Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Rede Municipal de Educação de Salvador no Continuum Curricular 2020/2021”; b) Anexo I A: Ficha Síntese Educação Infantil; b) Anexo I B: Ficha Síntese Educação Infantil; Anexo II: Proposta Curricular; Anexo III: Currículo; Anexo IV: Planilha para o Planejamento das aulas; Anexo V: Orientações aula na TV; Anexo VI: Espelho do SMA - Sistema de Monitoramento e Avaliação; e Anexo VII: Sistematização do Planejamento.

Apesar de inicialmente defenderem uma Avaliação enquanto processo e pautada no acompanhamento das aprendizagens, os documentos apresentam contradições e equívocos conceituais uma vez que as práticas e orientações sugeridas aproximam-se do caráter examinatório. Não é possível considerar o percurso de construção das aprendizagens, enquanto o que se é posto em prática é a transmissão de saberes em que os sujeitos envolvidos naquele processo não dialogam entre si. Tal perspectiva ilustra uma Avaliação à serviço apenas do ensino, e não também à serviço das aprendizagens.

Os documentos sugeriram que as professoras construíssem atividades mecanicistas, que não exigiam pensamento crítico e autônomo das crianças. Além disso, o enfoque dado foi ao desempenho dos/as estudantes e dos resultados obtidos a partir da quantificação das atividades realizadas, ressaltando uma prática excludente, seletiva e classificatória em que as potencialidades dos sujeitos não eram valorizadas. Essa concepção não dialoga com o conceito de Avaliação defendida inicialmente pelos documentos e que buscamos defender com este trabalho e do qual compartilham as professoras: a Avaliação enquanto acompanhamento do processo de construção das aprendizagens de todos os sujeitos envolvidos.

Nosso segundo objetivo foi conhecer as concepções de Avaliação predominantes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras. Para que esse objetivo fosse alcançado, entrevistamos as professoras trazendo uma provocação que pedia para que elas explicassem o conceito de Avaliação de Aprendizagem, como se estivessem explicando para alguém. Essa forma de intervir foi pensada para que as docentes falassem sobre a Avaliação, de uma forma

mais descontraída e menos formal, para deixá-las à vontade e não ficar preocupada em trazer uma definição mais elaborada de autores que trabalham com o tema da Avaliação.

E essa abordagem foi acertada porque as professoras foram falando: “*avaliação é muito mais do processo*” (CRAA1); “*avaliação é um processo contínuo na vida da gente e a aprendizagem também*” (ALAS2); “*avaliar é você fazer uma leitura do que foi do percurso*” (ASS3); “*a avaliação para aprendizagem [...] precisa ter o desenvolvimento desse sujeito*” (CTD4); “*avaliação é processo*” (SSC5). Ademais, as professoras não apenas teorizaram sobre o conceito de avaliar, mas também exemplificaram que o mais importante não era ver se aprenderam um determinado conteúdo, que as notas não definem o que os estudantes sabem, que observar as dificuldades e avanços também faz parte da avaliação.

Por último, o terceiro objetivo deste trabalho foi problematizar a finalidade das práticas avaliativas utilizadas pelas professoras do Ensino Fundamental I durante o período da Pandemia de Covid-19.

Entendemos que a Avaliação deve estar à serviço das aprendizagens, assim como as práticas avaliativas devem ter como finalidade o acompanhamento do processo de construção de tais aprendizagens, numa perspectiva formativa. Conforme discutimos ao longo do texto, ficou evidente que as professoras entrevistadas compreendem a Avaliação enquanto acompanhamento e percurso e que, de forma geral, buscam desmistificar suas vivências de práticas examinatórias enquanto estudantes na Educação Básica.

No entanto, ao tentar acompanhar o processo de *aprendizagemensino*, as professoras se depararam com orientações da SMED que as levavam a uma prática avaliativa com ênfase na mensuração dos resultados obtidos. Além disso, encontraram entraves sociais, emocionais e estruturais que dificultaram sobretudo o acesso dos/as estudantes aos saberes dialogados, mas ainda assim, as professoras não pouparam esforços para manter o vínculo e a comunicação com as crianças e suas famílias.

Nesse contexto, as professoras demonstraram estar preocupadas, sobretudo, com o bem-estar pessoal de seus/suas estudantes e de seus familiares. Dessa forma, percebemos com este estudo que a finalidade da Avaliação durante o período de Pandemia de Covid-19 teve como ênfase, por parte das professoras, a manutenção do vínculo entre os sujeitos envolvidos no processo, por meio de ações de acolhimento, incentivo e colaboração.

Esta concepção transparece ao decorrer de todas as entrevistas narrativas realizadas, quando as professoras relatam como se desenvolveram as práticas avaliativas, além de estar presente nas seguintes narrativas: “*Se deu muito mais no sentido de parabenizá-los, reforçar para que continuassem pensando, estudando*” (CRAA1); “*Apesar de flexibilizar, eu*

*flexibilizei muito” (ASS3); Mais no caráter de socialização, troca, apresentação de um conteúdo” (CTD4); Mas não no critério de dizer “Ah, está caminhando”, “ele está se desenvolvendo”, mas mais de “que legal que a gente está compartilhando esse espaço”*

Assim, entendemos que demos conta do objetivo geral no qual nos dispusemos a compreender as práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Salvador/BA durante a Pandemia de Covid-19. Quanto a isto, fica nosso registro de que ao entrar nas narrativas, buscamos não apenas compreender a Avaliação praticada, mas o conceito de avaliação que auxilia na tomada de decisões em prol de uma Educação que pautar uma aprendizagem significativa para todas as pessoas.

Ao longo deste estudo foi possível perceber que nossa vida é marcada por muitos desafios e entre os maiores está a manutenção da vida. Diante da atrocidade que foi a Pandemia de Covid-19, estamos nós analisando um cenário caótico e encontrando formas de manter viva o trabalho bonito e comprometido das professoras da Escola Pública que bem sabe fazer um trabalho diferenciado de escuta com afeto e acolhimento.

Ao defendermos a Avaliação como ato de acompanhamento, também estamos dizendo que devemos acompanhar não apenas como se constrói aprendizagens, mas como se constrói humanidades. Porque mesmo em meio ao transtorno e à desordem da Pandemia, as narrativas capturaram ações grandiosas de pessoas que doaram seu tempo, seu lar, sua vida em prol da vida do outro e os/as professores/as foram algumas dessas pessoas.

De todas as lições, aprendidas neste trabalho de pesquisa, a principal é que devemos manter uma luta coletiva em torno de nossa profissão por reconhecimento social e profissional, por melhores condições de trabalho e de carreira, por salários dignos, por uma ética que respeite o/a professor/a como produtor de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2006, v. 26, n. 2 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Acesso em: 25 out. 2022.

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. 2022.

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: 12 maio. 2022.

ALVES, Pietro Matheus Bompert Fontoura. **Formação Inicial de Professoras em Tempos Vir[tu]ais: sentidos e significados de licenciandas em Pedagogia da UFBA**. Orientador: Nelson De Luca Pretto. Coorientadora: Rejane de Oliveira Alves. 2022. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

BRASIL. Leis e decretos. **Decreto n.º 19.890/31**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. D.O.U., 04 maio 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 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. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020*. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 15. mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de junho de 2020*. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2020, que tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020*. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP n. 15, de 7 de julho de 2020*. Diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF, 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. *Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020*. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 2020e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 21, v. 1 n. 39 p. 86-93, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14445>. Acesso em: 08 nov. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da; PAIVA, Marilza Maia de; LONTRA, Viviane. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 06, n. 19, p. 956-972, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/12666/9262>>. Acesso em: 08 nov. 2022.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2.ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

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. Pedagogia de Projetos: Entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar.. *In:* SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2006, (p. 81-92).

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. *In:* ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010, (p. 45-70)

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação da escola e avaliação nas escola: ambivalências do discurso sobre a (não) aprendizagem das crianças. *In:* ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho et al. (Org.). **Avaliar para Aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2019, p. 115-136.

EYNG, Ana Maria; SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da; VELOSO, Talita Quinsler; PASSOS, Ana Carolina Ramos. O direito à educação em tempos de pandemia: desafios da avaliação emancipatória. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08212, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8212>. Acesso em: 12 out. 2022.

FERNANDES, Claudia. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante?. *In:* FERNANDES, Cláudia (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo. Cortez, 2014, p. (113-123).

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com os professores. *In:* SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 93-102.

FERNANDES, Claudia de O. O desafio é transformar a Avaliação em um Projeto de Aprendizagem. *In:* FERNANDES, Claudia; CRUZ, Giseli B.; FONTOURA, Helena do A.;

MESQUITA, Silvana.. (Org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Ied.Petrópolis: DP et Alli, 2020, v. 1, p. 145-155.

FERNANDES, Cláudia. Avaliação como projeto de aprendizagem - uma entrevista com Cláudia Fernandes. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. v. 8 n. 1. 2021. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1133>. Acesso em: 7 ago. 2022.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FELIX, Cleiton. O futuro da educação é on-line? Discussão sobre tecnologia e educação a partir de uma visão crítica. **Acervo: Revista do Arquivo Nacional**, v. 35, n.1, p. 1-14, jan.-abr., 2022. Disponível em <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/1776/1721>. Acesso em 10.out.2023.

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).

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidade da avaliação na Língua Portuguesa. *In*: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 19-31.

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

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

LUIS, Suzana Maria Barros. De que avaliação precisamos em Arte e Educação Física?. *In*: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 33-44.

LOMBARDI, Maria Rosa (Coord.) Os empregos e o trabalho dos professores e das professoras da educação básica em tempos de pandemia. São Paulo: FCC, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/383/249>. Acesso em: 15 Nov.2023.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9. ed. I. reimpr. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JR, Vicente ; GALLO, Paulo Rogério; NETO, Modesto Leite Rolim. Narrative interviews: an important resource in qualitative research. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=en>. Acesso em: 08 nov. 2022.

Orlowski, Nelem, Mocrosky, Luciene Ferreira, Bicudo, Maria Aparecida Viggiani. (2022). Professoras em tempos de pandemia: do que estamos nos dando conta?. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 10(23), 01–24. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/478>. Acesso em: 15. nov. 2023.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 8(2), 261–266. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/#>. Acesso em: 10 out. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de Souza. ; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 27, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade Narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 16 nov. 2023.

PIMENTA, Cláudia Oliveira; SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação em tempos de pandemia: oportunidade de recriar a escola. **Estudos em Avaliação Educacional** (Online), v. 32, p. e08274-e08274, p.01-26, 2021. Disponível em: (<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/8274/4258>). Acesso em: 15 set. 2022.

ROCHA, Telma Brito. **A prática avaliativa na Educação on-line**. Salvador: EDUNEB, 2022.

SALVADOR. **Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Rede Municipal de Ensino de Salvador no Continuum Curricular 2020/2021**. Salvador: SMED, 2020a. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/documentos/> Acesso em: 10 mar. 2022.

SALVADOR. **Anexo da Circular no 4.843/2021 - Orientações do Continuum Curricular 2020/2021 - Orientações Aulas na TV**. Salvador: SMED, 2020b. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/documentos/> Acesso em: 10 mar. 2022.

SALVADOR. **Anexo da Circular no 4.843/2021 - Orientações do Continuum Curricular 2020/2021 - Sistema de Monitoramento e Avaliação dos anos Iniciais/Finais do Ensino Fundamental e EJA**. Salvador: SMED, 2020c. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/documentos/> Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? **Revista Docência e Cibercultura, Notícias**, Rio de Janeiro, 22 jun. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 10 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43<sup>a</sup>. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Janssen Felipe da. Introdução: Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa-reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2006, (p. 07-18).

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.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da Aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 43-49. 1995. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/837/843>. Acesso em: 13 de maio de 2023.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 20(44), 453-470. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2039>. Acesso em: 13 de maio de 2023

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. In: FERNANDES, Cláudia (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo. Cortez, 2014, p. (93-112).

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino De. **O que será o amanhã? Narrativas, pandemia e interfaces vida-morte.** ESPACIOS EN BLANCO (ONLINE), v. 2, p. 351-364, 2021. Disponível em: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1074> Acesso em: 08 nov. 2022.

FONTOURA, Helena Amaral; SÜSSEKIND, Maria Luiza. (2014). DOSSIÊ FORMAÇÃO DOCENTE: MEMÓRIAS, NARRATIVAS E COTIDIANOS. *Revista Teias*, 15(37), 4–12. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24417>. Acesso em: 09 nov. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 17 ed. São Paulo: Libertad, 2007

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

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 2017.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Conversas sobre avaliação.** Campinas, SP: Papyrus, 2019.

**APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Universidade Federal da Bahia**  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estimado participante da pesquisa,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Práticas Avaliativas durante a Pandemia de Covid-19: narrativas de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Salvador/BA**, desenvolvida por Dandara Santos Souza Daltro, discente de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/FACED/UFBA), sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Rejane de Oliveira Alves.

**Sobre o objetivo central**

O objetivo central do estudo é caracterizar as práticas avaliativas desenvolvidas pelo/as professores/as atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Salvador/BA durante a Pandemia de Covid-19.

**Por que o participante está sendo convidado (critério de inclusão)**

O convite a sua participação se deve ao fato de vossa senhoria ser professor/a atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Salvador/BA e por ter atuado com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, durante a Pandemia de Covid-19, visto que este é o foco deste projeto de pesquisa. As pessoas participantes das Atividades de Extensão desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem da FACED/UFBA - que apresentam esse perfil e se voluntariaram - serão acolhidas na presente pesquisa.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado/a de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

**Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade**

Qualquer dado que possa identificá-lo/a será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro, junto aos documentos pessoais da pesquisadora.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar das pesquisadoras informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

### **Identificação do participante ao longo da pesquisa**

Não há risco direto ou indireto de identificação das participantes, conforme explicitado neste Termo. Estamos garantindo o sigilo dos seus dados pessoais, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) - Lei nº 13.853, de 2019.

### **Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa**

A sua participação consistirá em entrevista presencial, gravada em áudio, no dia e local acordado por você, para que você se sinta à vontade e bem acolhido/a. E após a transcrição, queremos que você leia sua entrevista para validar, assinando as páginas da entrevista transcrita.

### **Tempo de duração da entrevista/procedimento/experimento**

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora.

### **Guarda dos dados e material coletados na pesquisa**

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas, a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12.

### **Explicitar benefícios diretos (individuais ou coletivos) ou indiretos aos participantes da pesquisa**

Há uma problemática atual a ser investigada, visto que a Pandemia de Covid-19 trouxe diversas consequências em múltiplas esferas sociais, incluindo o âmbito educacional e as práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras de Salvador/BA. Dentre essas reverberações, Sousa e Pimenta (2020) destacam “[...] o aumento da ansiedade e a falta de estímulo dos estudantes para realizarem atividades propostas, especialmente por, muitas vezes, não conseguirem compreendê-las – sem o contato com professores e colegas em aulas presenciais” (SOUSA; PIMENTA, 2020, p. 12).

Diante desse cenário, surgem então algumas indagações: Como se deram as orientações pedagógicas para as professoras desenvolverem as atividades avaliativas no contexto da Pandemia de covid-19? Quais as orientações específicas para a Avaliação da/para/com Aprendizagem? Houve formação docente contemplando as especificidades da Avaliação nesse período pandêmico? Como as professoras lidaram/lidam com a avaliação na modalidade não-presencial?

Essa pesquisa beneficiará a comunidade acadêmica contribuindo com estudos para área de Educação e também aos profissionais de Educação como um todo, visto que o período pandêmico atingiu a todos, gerando inquietações e desafios referentes à avaliação do processo de *ensinoaprendizagem*. Os resultados estarão à disposição do/as participantes quando finalizada a pesquisa.

Os instrumentos e os dados provenientes das pesquisas ficarão arquivados com as pesquisadoras responsáveis pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados em eventos ou outras produções científicas sem identificar (dados pessoais, gravações de áudio) das participantes. Esses procedimentos não oferecem risco algum à integridade física ou moral das participantes, bem como despesas, prejuízos ou benefícios diretos.

### **Previsão de riscos ou desconfortos**

Considerando que a pesquisa com seres humanos pode envolver a possibilidade de risco, como, por exemplo danos à dimensão psíquica, moral, intelectual, social e cultural do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa ou mesmo ações dela decorrente, incluímos, ao final deste arquivo, uma lista de lugares/contatos que oferecem atendimento psicológico gratuito na cidade de Salvador/BA.

Vale salientar que os/as participantes da pesquisa são solicitados como voluntário/as e as pesquisadoras envolvidas firmaram o compromisso com a confidencialidade, conforme é previsto pela Resolução no 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Nesse caso com a previsão dos riscos adotaremos medidas minimizadoras tais como: 1) Garantir o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; 2) Garantir o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pelo registro atento e pelo acolhimento do/a participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; 3) Garantir a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato; 4) Esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio; 5) Garantir que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização. E reiteramos que estamos disponibilizando uma lista de lugares/contatos que oferecem atendimento psicológico gratuito na cidade de Salvador/BA para os casos em que se fizer necessário em decorrência de acometimento emocional ao rememorar as dificuldades decorrente da Pandemia.

### **Sobre divulgação dos resultados da pesquisa**

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação de mestrado.

**Observações:**

1. Este termo é redigido em duas vias (não será fornecida cópia ao sujeito, mas sim outra via), sendo uma para o/a participante e outra para as pesquisadoras e todas deverão rubricar cada página do TCLE.
2. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (CEP-IPS/UFBA). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

**2.1 Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado** - Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (CEP-IPS/UFBA) no Instituto de Psicologia localizado na Rua Aristides Novis (Estrada de São Lázaro), 197, Federação, CEP 40210-730, Salvador – BA, Fone (71) 3283-6437

**2.2** Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep): Fone (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879, E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

---

Dandara Santos Souza Daltro  
(pesquisadora do campo)

---

Rejane de Oliveira Alves  
(orientadora)

***Contato com os(as) pesquisador(as) responsáveis:***

***Tel.: (71) 99214-9064 E-mail: [ddaltro@ufba.br](mailto:ddaltro@ufba.br)***

***Tel.: (71) 99319-4550 E-mail: [rejane.alves@ufba.br](mailto:rejane.alves@ufba.br)***

Como participante da pesquisa, declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação nessa pesquisa e concordo em participar.

---

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Nome do/a participante:

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023

**ATENDIMENTO PSICOLÓGICO GRATUITO EM SALVADOR/BA:\***

Bahiana – (71) 32768259;

UNINASSU (Pituba) – (71) 35054510;

FTC – (71) 32818073;

Unifacs (NEPSI) – (71) 32718119;

Faculdade da Cidade – (71) 32546916;

Ruy Barbosa – (71) 32051745;

Faculdade Social da Bahia – (71) 40092937;

Estácio – (71) 21078144;

UNEB – (71) 31175336;

Unijorge – (71) 32068015;

Unime – (71) 38799155;

UFBA – (71) 32354589 / (71) 985228306

PROJETO GIRASSOL - Psicoterapia Social.  
Pituba.

WhatsApp: (71) 9 9982 1414.

Adultos, adolescentes e idosos.

NAPSI – Núcleo de Atendimento Psicológico

Av. Ademar de Barros, 343 Ed. Julio Call, sala 108 – Tel.: 3247-5020

Psicodiagnóstico, psicoterapia, orientação profissional, psicooncologia.

CEFAC – Centro de Estudos de Família e Casal

Pq Lucaia, Ed. WM – Tel.: 3334-3150

Psicoterapia individual, conjugal e familiar.

CECOM – Centro Comunitário Batista Cleriston Andrade

Rua Lord Cockrani, Garibaldi – Tel.: 3235-8114.

Atendimento individual e em grupo.

CÍRCULO

Rua Ademar de Barros, Ondina. Tel.: 3245-6015

CCVP – Complexo Comunitário Vida Plena

Rua Artur Gonzales (fim de linha de Pau da Lima)

Projeto Atender – SABBA

Tel.: 3240-6303

COFAM – Centro de Orientação Familiar

Av. Joana Angélica nº 79, Pavilhão Julia Carvalho, Internato Nossa Sra. de Misericórdia –

Pupilleira. Tel: 3242-5959.

**APÊNDICE B - Termo de Autorização Individual****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INDIVIDUAL**

Eu, ..... professor/a da Educação Básica, estou ciente das informações prestadas no âmbito da pesquisa intitulada **Práticas Avaliativas durante a Pandemia de Covid-19: narrativas de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamentalem Salvador/BA**, para a qual autorizo a divulgação da entrevista narrativa que concedi

acerca do contexto da minha prática no período da Pandemia de Covid-19. Reforço que, no contexto da Pandemia, a minha residência transformou-se em meu ambiente de trabalho. Logo, toda a estrutura de trabalho foi providenciada por mim, com meus recursos financeiros e materiais.

Saliento que fui convidado/a, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem (FACED/UFBA) e aceitei, voluntariamente, contribuir com a presente pesquisa, visto que percebo enquanto uma oportunidade de mostrar meu esforço e os desafios que enfrentei para manter os processos de aprendizagens das crianças com as quais tenho o compromisso de formação. Percebo ainda como uma oportunidade de divulgar a importância do trabalho do(a) professor(a) na formação das futuras gerações, principalmente no que diz respeito ao desafio de desenvolver a Avaliação.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2023.

<b>Assinatura da Pesquisadora</b>	<b>Assinatura do(a) entrevistado(a)</b>

## **APÊNDICE C - Roteiro para realização das entrevistas narrativas.**

### **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 na SMED?
4. Em qual ano escolar você estava atuando no tempo da Pandemia?
5. Em qual ano escolar você está atuando no presente momento?
6. Qual sua carga horária docente, atual: (20h, 40h, 60h)

### **Roteiro do diálogo a partir de perguntas orientadoras.**

1. Você pode nos contar como foi sua experiência com Avaliação enquanto estudante da Educação Básica? E na sua graduação?
2. Conte-nos sua relação com a Avaliação na sua prática docente, em sala de aula?
3. Se você tivesse que explicar o conceito de Avaliação de Aprendizagem para alguém, o que diria?
4. Relate sua experiência de avaliar durante o período de Pandemia de Covid-19. Foi diferente do formato presencial? O que foi mais difícil nesse período?
5. Quais foram as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) período de Pandemia de Covid-19? Você percebeu que auxiliou a sua prática? Existe algo que não foi contemplado e que poderia ter sido feito para auxiliar na sua prática avaliativa?
6. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre Avaliação?