

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LOUISIANE DA SILVA ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO CONTEXTO PANDÊMICO**

**CURITIBA
2023**

LOUISIANE DA SILVA ARAÚJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO CONTEXTO PANDÊMICO**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho.

CURITIBA

2023

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 / 1636

A663a 2023	Araújo, Louisiane da Silva Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto pandêmico / Louisiane da Silva Araújo ; orientadora: Evelise Maria Labatut Portilho. -- 2023 166, [6] f. : il. ; 30 cm Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023 Bibliografia: f. 111-114 1. Ensino fundamental. 2. Aprendizagem. 3. Avaliação educacional. 4. COVID-19, Pandemia de, 2020-. I. Portilho, Evelise Maria Labatut. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título CDD 20. ed. – 372
---------------	---



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 952
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Louisiane da Silva Araújo

Aos vinte e oito dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e três, reuniu-se às 15h, na Sala A2 (1.º Andar) da Escola de Educação e Humanidades da PUCPR, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.ª Dr.ª Diene Eire Mello e Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins para examinar a Dissertação da mestranda **Louisiane da Silva Araújo**, ano de ingresso 2021, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A mestranda apresentou a dissertação intitulada **"AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO PANDÊMICO"** que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 14h30 sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: O trabalho apresenta relevância no momento complexo da pandemia.

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Diene Eire Mello

Participação por videoconferência

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico este trabalho ao grupo de Professoras dos Anos Iniciais das duas escolas pesquisadas que contribuíram para que esta pesquisa fosse produzida e contribuíram para pensarmos juntos a avaliação da aprendizagem discente em tempos pandêmicos.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de fazer a retrospectiva da caminhada realizada e, mais que isso, de recordar e de lembrar pessoas que fizeram parte desse processo e contribuíram de uma forma ou de outra para que eu pudesse concluir esta etapa na minha vida. Mais do que agradecer, este momento possibilita dar-nos conta de que as conquistas que realizamos não celebramos sozinhas; pelo contrário, contamos com um grupo de pessoas que se fizeram presentes em cada situação distinta; cada uma com o seu jeito de ser e fazer marcou a minha história e permanece comigo até o fim deste “capítulo”. Não quero dizer aqui que um teve mais importância do que o outro, pois considero que todos os momentos foram primordiais e que cada um esteve no lugar que deveria ocupar. O que faço a seguir é o destaque dos nomes de pessoas que estiveram comigo. Agradeço a Deus por sua presença em minha vida, na qual sempre busquei tranquilidade, quando tudo parecia escuro. Muitas vezes, precisei silenciar e colocar-me em sua presença para que acalmasse o meu coração e minha mente. À minha orientadora Evelise Maria Labatut Portilho por todo o processo de construção de uma relação que foi sendo acompanhada com responsabilidade, respeito e entrega. Muitas foram as partilhas voltadas para o estudo, a vida e a profissão. Agradeço pela competência e pela presença constante durante toda a realização da minha dissertação, pela responsabilidade e pelo comprometimento — que foi permanente —, por todos os desafios que lançaste e pelas “exigências” feitas para que eu pudesse realizar um trabalho com qualidade, pela confiança e pela credibilidade em apostar nas minhas escolhas e não desistir. Ao grupo de professoras das duas escolas que se disponibilizaram a participar da minha pesquisa: sem vocês, não teria alcançado o resultado deste trabalho. Ao grupo de pesquisa *Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente* (GAE), que me acolheu desde o início e que, junto comigo, construiu e contribuiu para o desenvolvimento da minha pesquisa. Aos meus familiares, que, mesmo estando longe, me acompanharam incentivando, perguntando, querendo saber como estava e se precisava de alguma coisa: queridos e amados, essa presença amorosa que esteve tão longe e tão perto fez a diferença, pois, quando os dias pareciam escuros, sempre recebia uma ligação que dizia: “Tudo vai terminar bem”. Aos meus amigos e às minhas amigas do Mestrado, junto de quem construí histórias e amizades que ficarão para sempre registradas em nossas vidas.

O meu desejo é que continuemos desenvolvendo a nossa profissão com competência e seriedade. Não percamos o desejo constante da busca pelo conhecimento para melhor sermos, vivermos e servimos.

“Aprender é uma estratégia de sobrevivência que envolve riscos e promete retornos. Exige a capacidade de tolerar a frustração e a confusão; de agir sem saber o que vai acontecer; de enfrentar a incerteza sem ficar insegura”
(Claxton, 2005, p. 21)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar o processo de avaliação da aprendizagem realizado no período da pandemia de covid-19 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas da rede privada nas cidades de Passo Fundo/RS e Curitiba/PR, em direção as aprendizagens discentes. Tem-se como objetivos específicos: identificar os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental durante o período da pandemia de covid-19; apresentar as diferenças e similitudes do processo avaliativo vivido no ensino remoto durante a pandemia; destacar os desafios docentes em relação ao processo de avaliação ocorridos durante a pandemia de covid-19. A pesquisa é qualitativa, com perspectiva fenomenológica hermenêutica. Para a coleta de dados da pesquisa, foram utilizados o Questionário (*Google Forms*) e análise documental. A fundamentação teórica está respaldada, em especial, Luckesi (2006); Vasconcellos (2003); Hoffmann (2012, 2013); Hadji (2001); Vygotsky (1998); Piaget (1973); Claxton (2005). Para realizar a análise, organizou-se o material a partir das seguintes categorias: processo de avaliação; tecnologias educacionais; valorização social; aprendizagens. Dentre os resultados da pesquisa, destaca-se que o processo da avaliação da aprendizagem na pandemia de covid-19 ocorreu sob incertezas e descobertas diante do novo, gerando questionamentos sobre a eficácia da aprendizagem dos estudantes; mudanças repentinas sofridas no modo de avaliar sem tempo e espaço para formação adequada dos novos recursos que foram adotados; o uso de diversas TICs, para aplicação dos instrumentos avaliativos; a valorização social, que precisa ser retomada e discutida com toda a comunidade educativa. Assim, apresenta-se, ao final desta dissertação, possibilidades de ações, que colaborem na formação continuada dos professores em vista da continuidade e aprofundamento da avaliação da aprendizagem.

Palavras chaves: Avaliação; Aprendizagem; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; pandemia de covid-19.

ABSTRACT

This Paper has, as a general goal, to analyze the process of Learning Valuation carried out during the Epidemic covid-19, in two private Primary Schools, in two different cities: Passo Fundo/RS and Curitiba/PR according to the students' learnings. It has as specific objectives: to identify valuable tools used by the teachers of the initial grades of the Primary Schools during the period of the pandemic covid-19; to present the differences and similitudes of the valuable process in remote learning during the Pandemic; to highlight the teachers' challenges in relation to the valuation process occurred during the pandemic of covid-19. It is qualitative research, with a phenomenological and hermetical perspective. To collect the data of the research, two different resources were used: the (Google forms) Questionary and Documental analysis. The theoretical foundation is especially based on: Lucchese (2006); Vasconcellos (2003); Hoffmann (2012, 2013); Hadji (2001); Vygotsky (1998); Piaget (1973); Claxton (2005). To do the analysis, the material was organized from the following categories.: the valuation process, educational technologies, social valuation, and learnings. Within the results of the research, we may underline that the valuation process of learning during the pandemic covid-19, happened under uncertainties and discoveries, in face of the newness, generating questionings about the efficiency of the students' learning; the sudden suffered changes in a way of valuating, with no time and space, for an adequate education of the new resources that were adopted; the use of diversity; TICs, for appliance of the valuation tools; the social valorization, that needs to be resumed and discussed with the whole education community. Therefore, at the end of this dissertation, there are possibilities of actions, that help in the teachers' ongoing education, in face of continuation and deepening the learning valuation.

Keywords: Valuation; Learning of Primary School Education; Pandemic of Covid -19.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Resumo do Mapeamento das dissertações (continua...)	18
Quadro 2 — Resumo do Mapeamento das Dissertações (continua...)	21
Quadro 3 — Dinâmica da Avaliação – Hoffmann (2009).....	51
Quadro 4 — Mapeamento das produções	59
Quadro 5 — Sistematização de elementos essenciais (continua).....	66
Quadro 6 — Pontos fortes e fracos da técnica de coleta questionário	74
Quadro 7 — Categorias de interpretação (continua).....	87
Quadro 8 — Recorte do material analisado I	93
Quadro 9 — Recorte do material analisado II	93
Quadro 10 — Recorte do material analisado III	94
Quadro 11 — Recorte do material analisado IV	95
Quadro 12 — Recorte do material analisado V	95
Quadro 13 — Recorte do material analisado VI	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca digital brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GAE	Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente
GEOPROF	Mestrado Profissional em Geografia
IENS	Irmãs Escolares de Nossa Senhora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QHAEA	Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesc	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO	27
1.2 OBJETIVOS.....	28
1.2.1 Objetivo Geral.....	28
1.2.2 Objetivos Específicos	28
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	28
2 APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES.....	30
3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – COMO SE AVALIA?.....	44
3.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS E INSTRUMENTOS.....	46
3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID – 19 - O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	58
4 METODOLOGIA	68
4.1 TIPO DE PESQUISA	68
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	70
4.3 PARTICIPANTES	72
4.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	73
4.4.2 Análise documental	76
4.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	77
4.5.1 Primeira etapa de coleta de dados para pesquisa.....	78
4.5.2 Segunda etapa de coleta de dados para pesquisa.....	80
4.6 CATEGORIAS DE INTERPRETAÇÃO.....	87
5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DISCENTE – TECENDO REFLEXÕES.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE ..	116
ANEXO B – FORMULÁRIO GOOGLE FORM.....	117
ANEXO C — DOCUMENTO OFICIAL DO RELATÓRIO DAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS QUE FORAM REALIZADAS NA ESCOLA A.....	119
ANEXO D — DOCUMENTAÇÃO DOS DIVERSOS RECURSOS QUE FORAM UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS DA ESCOLA A, PESQUISADA.	166

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a escrita deste trabalho, penso nas primeiras experiências pessoais e profissionais que marcaram a minha história. E, assim, (re)visito esse lugar que faz referência ao lugar de onde vim e que olha para o lugar onde pretendo chegar. Compreendo que as experiências de vida, em primeiro lugar, colocam-nos imersos nas ações e nos eventos que carregam suas próprias lições, aprendizagens e conhecimento. Um envolver-se em um fazer, em uma prática, está imbuído no mundo que chega até nós (Larrosa, 2018).

Uma das minhas primeiras experiências de trabalho, antes do ingresso no curso de Pedagogia, esteve voltada para as práticas educativas em contexto não escolar. Nos anos de 2000 a 2003, trabalhei com crianças de seis a 13 anos, na casa da minha família, com aulas de reforço. No ano seguinte, trabalhei como auxiliar da Educação Infantil em uma escola da rede privada em minha cidade natal, Cajazeiras, na Paraíba. A partir dessas experiências, foram surgindo outras que favoreceram a minha escolha profissional voltada diretamente para a área da educação formal.

No ano de 2007, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), onde permaneci por um ano. Devido à minha opção de vida religiosa, consagrada na congregação das Irmãs Escolares de Nossa Senhora (IENS), fui convidada a uma missão com duração de dois anos na cidade de Barra do Corda, no Maranhão. Durante esse tempo, continuei trabalhando no espaço escolar como auxiliar na coordenação pedagógica daquela escola. Ao retornar para a Região Sul, mais especificamente para o Rio Grande do Sul, no ano de 2011, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Ao longo desse percurso, por meio dos estudos realizados, fui percebendo que a Pedagogia se ancorava em outros pressupostos, os quais eu desconhecia. Algumas disciplinas abordavam a Educação com sentido amplo e se afastavam da sala de aula, o que provocava o pensamento sobre a prática educativa. Outras faziam uma análise da sala de aula e das práticas desenvolvidas no espaço escolar. Os diversos conhecimentos impulsionaram-me, desafiaram-me a aprofundar-me cada vez mais no curso que estava fazendo, assim como a usufruir de toda essa riqueza na instituição escolar em que atuava em Santo Antônio da Patrulha, no Rio Grande do Sul, no setor da coordenação pedagógica. Destaco, aqui, algumas

disciplinas que foram fundamentais no decorrer do curso: *Planejamento da Ação Pedagógica* e *Teorias e Saberes do Currículo*, ministradas pela professora Marly Mallmann; *Educação e Trabalho* e *Trabalho Coletivo na Escola*, ministradas pelo professor Telmo Adams; *Linguagens Expressivas e Infâncias* e *Educação do Olhar*, ministradas pela professora Marita Rendin; e, por fim, *Ciências Naturais e Currículo*, ministrada pela professora Mirian Dazzi. Sentia-me segura com o que estava fazendo e, ao mesmo tempo, vivia uma inquietação que me acompanhava a todo instante.

No ano de 2011, matriculei-me na disciplina *Pedagogia: Cenários da Carreir'*, com a professora Maria Cláudia Dal'Igna — disciplina que marcou o meu percurso formativo. Sentia-me muito motivada pelo nome que a ela foi atribuído, pois falar sobre Pedagogia e sobre os focos de nossa atuação profissional me parecia curioso e, ao mesmo tempo, provocador. As aulas foram transcorrendo até que, em um determinado dia, fui surpreendida pela seguinte pergunta feita pela professora: “qual o objeto de estudo da Pedagogia?” No mesmo instante, muitas respostas foram proferidas pelas colegas, mas algo acontecia comigo e, naquele momento, não conseguia entender o que era.

Um turbilhão de questionamentos começou a surgir, deixando-me incapacitada de contestar as provocações da professora. Se, até então, sentia-me segura quanto ao entendimento do meu curso e de minha atividade profissional, não conseguia compreender o porquê de aquele silêncio ter tomado conta de mim. Foi a partir daquela noite que se iniciou um movimento contrário em relação aos conceitos já construídos por mim sobre o curso de Pedagogia. Outras provocações foram aparecendo e causando certa angústia e confusão, de modo a colocar em questão aquilo que tinha como verdade. Voltava para casa após as aulas com muitas inquietações e “com sede” por decifrar tudo que estava sendo estudado a partir dos textos e das discussões em sala. Nunca me senti assim: era difícil e era bom. Um sentimento de busca pelo desconhecido permeava meu pensamento e me impulsionava a “mergulhar” nas leituras propostas e em outras fontes, as quais fui pesquisando para entender o que estava acontecendo. Enfatizo, assim, alguns temas que foram essenciais em meu processo de (des)construção: o que é pedagogia, quem é a pedagoga, o que deve ser o curso de Pedagogia; a formação da pedagoga; gênero, sexualidade e educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Enfim, uma série de estudos que, pela primeira vez, desestabilizava-me, tirando-me da zona de conforto. A cada aula, sentia-me provocada pelas colocações da professora, que desafiava e ajudava a pensar, levando-me a refletir sobre a minha prática profissional e sobre os meus conceitos referentes a ela.

Foi no decurso do processo que comecei a me dar conta da “grandeza” da profissão Pedagogia, assim como da não compreensão que as alunas têm, incluindo a mim mesma, sobre o curso. Sendo assim, passei a observar/questionar as posturas e as falas das colegas em sala de aula. Enfatizo algumas das frases muito utilizadas: “Eu não compreendo o curso”; “O curso é fácil demais”; “Escolhi o curso por não ter conseguido ingressar em outro ou por ser mais barato”; “Eu faço somente o que eu posso”; “Eu trabalho demais e não consigo estudar”; “Eu não tenho como fazer o que a professora está pedindo”. Essas situações foram provocando em mim uma certa inquietude, porque, muitas vezes, “[...] vivemos limitados a si mesmos ou limitados pelos limites que os outros arbitrariamente [nos] impõem” (Veiga-Neto, 2012, p. 270).

A minha história me constitui e me desafia a fazer, das minhas experiências, pontes de travessia para outras dimensões, percepções e para novas compreensões para ver algo mais, para entender de outra maneira (Larrosa, 2018). Então, a pesquisa que pretendo realizar, de certa forma, traduzirá um pouco dessa caminhada, mais precisamente a partir do momento em que decidi fazer o Mestrado em Educação da PUC/PR, no ano de 2020, quando comecei a me preparar para o processo seletivo de 2021. Durante todo esse tempo de caminhada, continuei a frente do trabalho com os docentes em uma rede privada confessional de ensino.

Todos esses anos venho acompanhado a prática educativa de professores/as que, em seu percurso, desdobram-se para realizar o seu ofício com maestria diante dos desafios enfrentados, sejam eles de caráter acadêmico, financeiro, geográfico, sustentável. É impossível pensar o ofício do professor sem se referir à escola e a sua materialidade, entendendo a escola como esse espaço que reúne sujeitos, saberes, corpos, procedimentos, linguagens e materialidades em um tempo e em um espaço separados, que seguem modalidades diferentes de ensino, dessa maneira, o ofício é inseparável do lugar onde é exercido (Larrosa, 2018).

Quero dizer, com isso, que, cada vez mais, professores/as buscam responder ao ofício da docência a partir de gerações e de contextos que foram e vão sendo (re)significados de acordo com sua época. Arroyo (2013) nos diz que

educar incorpora marcas de um ofício e de uma arte, que vai sendo aprendida no diálogo de gerações ao longo de sua formação.

O que justifica a escolha do meu tema de pesquisa vem ao encontro desse cotidiano escolar vivido por mim junto aos docentes, que se (re)cria e se (re)faz todos os dias. “Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reiventam” (Arroyo, 2013, p. 19).

Começo por dizer que as experiências de vida me possibilitam acreditar que tudo o que vivemos e cremos nos torna capazes de traduzir o nosso ser e fazer na dinamicidade em que estamos envolvidos

Se a experiência procura ser pensada e expressa, a escrita é passagem, ponte, mediação, tradução entre viver e pensar. Procurar dar forma ao que não está exatamente em nenhum lugar, a não ser no “entre”, no ir e vir [...]. Por isso que sejam con-somantes com nossa experiência, que ressoem ou se sintonizem nela, ou melhor, que façam com que a nossa experiência possa ser, possa acontecer, porque nos abre dimensões de nossa percepção, de nossa compreensão, para ser algo mais, para entender de outra maneira (Larrosa, 2018, p. 22).

No ano de 2020, tudo mudou. Nada havia sido programado e a escola precisou se adaptar a uma nova realidade totalmente desconhecida. A pandemia da covid-19 nos fez experienciar, talvez, as mais sofridas atrocidades de um vírus invisível. Experiências, essas, que nos chocaram, mas que também nos provocaram a (re)pensar a forma como vivemos. Sendo assim, a descrição desse texto busca apresentar, ainda que de forma sucinta, as fundamentações teóricas e metodológicas, assim como a justificativa da pesquisa desenvolvida em minha dissertação.

Ao pensar o processo da avaliação da aprendizagem no chão da sala de aula e tendo como disparador reflexivo o contexto pandêmico vivido, sinto-me provocada a investigar como a escola reagiu às mudanças provocadas pela pandemia após ter se (re)inventado em um curto espaço de tempo para atender às demandas da dessa “nova” escola no formato híbrido. A escola foi, de certa forma, uma “vitrine” aos olhos da sociedade. Em todos os momentos, foi observada, questionada, elogiada, criticada e, também, desafiada a não ser a mesma de antes. As formações continuadas, ofertadas através de congressos, seminários, *lives* e tantos outros,

acentuaram o conceito da (re)invenção da escola e de que aquele era o momento da escola se (re)significar, inovar etc.

No contexto em que estou inserida, escutei, por parte de muitos profissionais da educação, algumas falas que me fazem questionar se de fato essa escola que está sendo de certa forma projetada para um futuro pós pandêmico será mesmo diferente. Entre tantas falas, a seguinte expressão chamou a minha atenção: “Não vejo a hora que tudo isso acabe para voltarmos ao que éramos antes”. Diante desse contexto, sinto-me provocada a investigar o processo de avaliação da aprendizagem no período da pandemia da covid-19, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em duas Escolas Privadas da rede confessional de ensino nas Cidades de Passo Fundo/RS e de Curitiba/PR. Faço ressalva, ainda, para o grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente que me acolheu desde o início e, junto comigo, constrói e contribui para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Por meio da pesquisa do estado do conhecimento que realizei pela Biblioteca digital brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na biblioteca da PUC/PR, busquei por referenciais teóricos utilizando os seguintes descritores: avaliação nos Anos Iniciais; avaliação da aprendizagem e os anos de 2017 a 2021, selecionados a partir dos títulos dos trabalhos. Foram localizados, até o momento, 38 trabalhos entre teses e dissertações. Sendo três deles selecionados até o momento, por considerar que os assuntos se aproximam do meu tema de pesquisa. Desse modo, nesse primeiro momento, fiz uma leitura com enfoque nos objetivos, metodologias, referencial teórico e em elementos que considero importantes para contribuição da escrita desta dissertação, como demonstrado no Quadro a seguir:

Quadro 1 — Resumo do Mapeamento das dissertações (continua...)

N.	DISSERTAÇÃO/ TESE	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
1.	Ano: 2018 Autor: Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães. Título da dissertação: As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.	Avaliação da aprendizagem. Táticas avaliativas. Cotidiano. Políticas avaliativas. Contextos.	Compreender o movimento das mil maneiras do cotidiano escolar se revelar, a pesquisa versou sobre as práticas “comuns” vivenciadas nesse espaço. De modo específico, direcionaram a investigação para as táticas avaliativas tecidas cotidianamente pelos “sujeitos ordinários” da escola, em busca de investigar nas práticas avaliativas o movimento entre os discursos das avaliações pensadas no contexto do texto e as táticas fabricadas pelos professores no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 1 — Resumo do Mapeamento das dissertações (continuação)

N.	DISSERTAÇÃO/ TESE	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO
2.	Ano: 2018 Autor: Ana Claudia Blanchet Título da dissertação: Estilos e vínculos de aprendizagem de alunos e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Curitiba/PR	Estilos de Aprendizagem; Vínculo com a aprendizagem; Relação professor e aluno.	Apresentou como foco compreender a relação entre as características de aprendizagem mais presentes no perfil do professor e aluno. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem é uma atividade bidirecional na qual tanto o professor como o aluno são ao mesmo tempo aprendentes e ensinantes. O trabalho objetivou analisar criticamente as características de aprendizagem dos alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental e os vínculos estabelecidos neste processo.
3.	Ano: 2017 Autor: Aline Regina Garbin Título da dissertação: A prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente	Carreira docente; Fases da carreira; Prática pedagógica.	Objetivou o estudo da prática pedagógica dos professores em diferentes momentos da carreira docente, nos anos iniciais da educação básica assim problematizando: como se dá a prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente, nos anos iniciais da educação básica, em escolas da rede pública de ensino de Curitiba? O objetivo geral foi analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais da educação básica, em diferentes momentos da carreira docente, em escolas da rede pública de ensino de Curitiba, tendo em vista contribuir para a formação de professores da educação básica.

Fonte: Araújo, 2021.

A dissertação intitulada *As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (Magalhães, 2018) objetivou compreender o movimento das mil maneiras do cotidiano escolar se revelar. A pesquisa versou sobre as práticas “comuns” vivenciadas nesse espaço. De modo específico, direcionou-se a investigação para as táticas avaliativas tecidas cotidianamente pelos “sujeitos ordinários” da escola, em busca de investigar, nas práticas avaliativas, o movimento entre os discursos das avaliações pensadas no contexto do texto e nas táticas fabricadas pelos professores no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O percurso metodológico correspondeu a um movimento discursivo que, sob a luz teórico-metodológica da Análise do Discurso (Orlandi, 2010), possibilitou evidenciar a rede discursiva emergida dos processos de significação e os discursos outros que também concorrem na disputa, por fixação de sentidos, permeada nas lutas pelo controle da enunciação em torno da avaliação. Os procedimentos utilizados

foram os de coleta de dados, a pesquisa documental dos estudos produzidos em lócus científicos e as observações sistemáticas das aulas das professoras.

Jogando com os movimentos de influências e com a vida cotidiana, as táticas avaliativas se revelaram em astúcias sutis, que ao não se conformar com prescrições e cotidianos cristalizados, escapavam e resistiam ao controle e à regulação a elas imbuídos, sinalizando, assim, que o movimento tecido entre as políticas e as táticas avaliativas é interpelado por interesses, saberes, traduções e leituras fugazes dos produtos instituídos.

A dissertação *Estilos e vínculos de aprendizagem de alunos e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Curitiba/Paraná* (Blanchet, 2018) apresentou como foco compreender a relação entre as características de aprendizagem mais presentes no perfil do professor e aluno. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem é uma atividade bidirecional na qual tanto o professor como o aluno são, ao mesmo tempo, aprendentes e ensinantes. O trabalho objetivou analisar criticamente as características de aprendizagem dos alunos e dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como os vínculos estabelecidos nesse processo.

É um estudo de caráter qualitativo, de abordagem fenomenológica hermenêutica (Coltro, 2000; Triviños, 2011; Ricouer, 2005), que procura compreender os fenômenos a partir deles mesmos, por meio da descrição, do exercício reflexivo e da interpretação do sentido do produto cultural no seu contexto. Os instrumentos selecionados para a investigação foram o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (QHAEA), Inventário Portilho/Beltrami de estilos de aprendizagem para crianças, a técnica psicopedagógica par educativo e o protocolo de observação dos encontros. Apoiou-se em Minayo (2001) para análise e interpretação dos dados da pesquisa qualitativa e no *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para análise estatística dos dados. A fundamentação teórica está apoiada em autores como Claxton (2005); Pozo (2002; 2004), Kolb (1984); Alonso, Gallegoe Honey (2007), Portilho (2003; 2011), Fernández (1991; 2008), Piaget (1980; 2012), Vygotsky (1991; 2008), Becker (2013), Pichon-Rivière (2007), Visca (1995; 1999; 2010); entre outros.

A dissertação intitulada *A prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente* (Garbin, 2017) objetivou o estudo da prática pedagógica dos professores em diferentes momentos da carreira docente, nos anos

iniciais da educação básica, de modo a problematizar, assim: como se dá a prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente, nos anos iniciais da educação básica, em escolas da rede pública de ensino de Curitiba? O objetivo geral foi analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais da educação básica, em diferentes momentos da carreira docente, em escolas da rede pública de ensino de Curitiba, tendo em vista contribuir para a formação de professores da educação básica. A pesquisa desenvolveu-se em uma abordagem qualitativa e teve, como instrumentos de coleta de dados, a observação e a entrevista semiestruturada. Para subsidiar a fundamentação teórica, serviram de base os seguintes autores: Huberman, (1992), Marcelo García (1999) Mizukami (1986), Libâneo (1999), Saviani (1991; 2012), Martins (2008), Palácios (1980) e Veiga (2011), entre outros.

Apresento o resultado da segunda pesquisa do estado do conhecimento realizada entre os anos de 2021 e 2023, pela BDTD e pela Biblioteca da PUC/PR. Sendo que, na primeira pesquisa, feita em 2021, foram encontrados pouquíssimos trabalhos com os descritores utilizados (conforme descrito na introdução da dissertação).

Em uma segunda tentativa, usando o descritor *Avaliação da aprendizagem*, foram localizados apenas 21 trabalhos, entre teses e dissertações. Deles, quatro foram selecionados por considerar que os assuntos se aproximam do meu tema de pesquisa. No primeiro momento, fiz uma leitura com enfoque nos objetivos, metodologias e referencial teórico, para encontrar elementos que considero importantes para contribuição da escrita desta dissertação.

Quadro 2 — Resumo do Mapeamento das Dissertações (continua...)

N.	DISSERTAÇÃO/ TESE	PALAVRAS- CHAVE	OBJETIVO
1.	Ano: 2021 Autor: David Espinola Batista Título da dissertação: Concepções e instrumentos de avaliação da aprendizagem na prática de professores (as) de ciências na educação de jovens e adultos	Avaliação da Aprendizagem. Didática. Ensino de Ciências. Educação de Jovens e Adultos.	Analisar os discursos referentes à avaliação da aprendizagem dos professores que ministram o componente curricular Ciências nos ciclos III e IV da EJA, em escolas da rede pública municipal de João Pessoa.

Quadro 2 — Resumo do Mapeamento das Dissertações (continuação)

N.	DISSERTAÇÃO/ TESE	PALAVRAS- CHAVE	OBJETIVO
2.	Ano: 2021 Autor Fernanda Pinhelli Franzoi Título da dissertação: A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: implicações no trabalho docente	Avaliação da aprendizagem; Trabalho docente; Educação Infantil; Políticas de avaliação	Objetivou analisar se, na percepção dos professores, a política de avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil, implementada no município de Monte Mor – nos anos de 2017 a 2019 – afetou o trabalho docente dos(as) que atuaram junto às turmas de crianças com 5 anos de idade.
3.	Ano: 2022 Autor: Elaine Cristina de Medeiros pereira Título da dissertação: Avaliação de Aprendizagem em Geografia Escolar – DIÁRIO DE CLASSE	Geografia escolar. Ensino. avaliação da aprendizagem. Prática pedagógica. Professor. Geoprof	Objetivou por produzir um material textual com orientações sobre elaboração de procedimentos de avaliação da aprendizagem em Geografia Escolar para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. de Curitiba, tendo em vista contribuir para a formação de professores da educação básica.
4.	Ano: 2016 Autor: Vanessa dos Santos Tavares Título da dissertação: Sentidos e Significados da Avaliação das Aprendizagens para Professores em Formação Continuada	Avaliação. Registro. Aprendizagem. Formação continuada. Educação básica	Esta dissertação teve por objetivo identificar os sentidos e significados da avaliação e registro para 18 professores de escolas públicas do município de Colombo (PR), participantes de um Programa de Formação Continuada, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente da PUCPR.

Fonte: Araújo, 2023

A dissertação intitulada *Concepções e instrumentos de avaliação da aprendizagem na prática de professores (as) de ciências na educação de jovens e adultos* teve como objetivo geral analisar os discursos referentes à avaliação da aprendizagem dos professores que ministram o componente curricular Ciências, nos ciclos III e IV da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas da rede pública municipal de João Pessoa. Teoricamente, o estudo foi orientado por obras e autores que discutem uma perspectiva crítica sobre avaliação da aprendizagem, a EJA e o ensino de Ciências. A pesquisa foi de natureza qualitativa, fundamentada nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso, na perspectiva da técnica de entrevista semiestruturada, aplicada a seis professores da rede municipal em tela. Assim, percebemos, a partir dos resultados, o entendimento dos professores quanto às especificidades dos sujeitos que compõem a modalidade EJA, além da importância da utilização de diferentes metodologias no processo avaliativo, considerando as necessidades dos alunos. Os colaboradores revelaram que há uma constante preocupação com a qualidade da formação dos alunos e com a busca pela redução

dos índices da evasão por meio da utilização da avaliação formativa. Apesar disso, a avaliação da aprendizagem surgiu, nos discursos, como um desafio devido à imposição da gestão escolar para quantificação dos saberes, sob uma ótica somativa, com pressões sobre os alunos. Nessa perspectiva, os instrumentos, os critérios e as estratégias avaliativas, adotados pelos professores, foram postos como múltiplos e decididos a partir do contexto de cada turma ou de acordo com o planejamento escolar. A pesquisa evidenciou complexas situações que constituem os processos avaliativos, marcados pela sobreposição entre concepções formativa, somativa e diagnóstica de avaliação, mas também pela tensão constante entre abordagens quantitativas e qualitativas sobre o ensino. Isso caracteriza a própria dificuldade de aplicar e de desenvolver mecanismos que deem conta das formulações tradicionais. Sendo assim, é preciso considerar as necessidades individuais dos sujeitos em uma ótica formativa que promova crescimento no processo de ensino aprendizagem, assim como o investimento na formação inicial e continuada dos professores que os auxiliem em suas práticas avaliativas.

A segunda dissertação, intitulada *A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: implicações no trabalho docente*, teve como objetivo analisar se, na percepção dos professores, a política de avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil, implementada no município de Monte Mor — nos anos de 2017 a 2019 — afetou o trabalho docente dos(as) que atuaram junto às turmas de crianças com 5 anos de idade. Para isso, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, a qual utilizou, para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas junto aos docentes, análise documental e revisão bibliográfica. A análise dos dados ocorreu por triangulação. Como conclusões do estudo, constatou-se que, no que se refere à avaliação da aprendizagem, os aparatos legislativos nacionais e municipais nem sempre apresentam concordância — alguns trechos dos documentos municipais demonstraram discordância com as bases nacionais. Certificou-se que, as matrizes de referência que regem a avaliação da aprendizagem no município estão calcadas na esfera da leitura, escrita e raciocínio lógico. Averiguou-se que, assim como a avaliação da aprendizagem, as formações oferecidas junto aos docentes também ressaltaram as mesmas áreas do conhecimento. Por fim, foi possível identificar que, na percepção dos(as) docentes entrevistados(as), a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil produziu diversas implicações junto ao trabalho docente, dentre elas, a reorganização do trabalho e os ajustes no planejamento diário, a fim de buscar

estratégias para alcançar o que era solicitado nas avaliações, principalmente quando se tratava das matrizes de Língua Portuguesa e Matemática. O conceito de qualidade de educação também foi discutido e revelou-se que, erroneamente, a alfabetização precoce na Educação Infantil tem sido considerada como sinônimo de qualidade de educação. Tal perspectiva tem contribuído para o aniquilamento de uma pedagogia da infância, bem como para a exaltação de um trabalho docente prescritivo. Outrossim, urge investigar possibilidades que subvertem esse cenário, a fim de realmente alcançar uma verdadeira Educação Infantil pública e com qualidade socialmente referenciada.

A terceira dissertação, intitulada: *Avaliação de Aprendizagem em Geografia Escolar — diário de classe*, objetivou produzir um material textual com orientações sobre elaboração de procedimentos de avaliação da aprendizagem em Geografia Escolar para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. O enfoque metodológico se fundamenta na abordagem qualitativa de natureza aplicada, com objetivo exploratório, organizado através das seguintes análises: a) estudo exploratório, apoiado na aplicação de enquete, que oportunizou conhecer as dúvidas e curiosidades dos professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em relação à avaliação da aprendizagem; b) análise documental, para o levantamento de informações sobre os aspectos da avaliação da aprendizagem, a partir da exploração de documentos nacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, 2013) e as diretrizes municipais, dentre as quais, a *Emenda às Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas municipais de São Bento/2020*, a proposta avaliativa para o ensino remoto e o plano estratégico para as aulas de 2021; c) revisão narrativa que possibilitou a seleção das obras que formam a base da reflexão teórica, que nos guiou nas discussões sobre o ensino de Geografia, referenciado por Cavalcanti (2013), Gomes (2010), Vesentini (2004), Straforini (2004), Callai (2011), Thiesen (2011); Sacristán e Gómez (1998), Hadji (1994), Villas Boas (2008), Haydt (2008); d) e, por fim, a revisão sistemática, fundamental para coletar informações a respeito da avaliação da aprendizagem. Dentre as constatações construídas com esse estudo, destacamos a identificação de um conjunto de curiosidades e de dificuldades didáticas e pedagógicas, de professores quanto ao emprego da avaliação da aprendizagem nesse componente curricular, o que levou a produção de um material textual instrucional, com resposta a essas dúvidas, acompanhado da descrição de

estratégias de ensino exitosa e de um glossário, com a definição de termos e de expressões comuns à prática docente, uma vez que essa produção está apoiada na firme constatação de que a avaliação da aprendizagem em Geografia objetiva colaborar para a construção do conhecimento geográfico do aluno e, para o desenvolvimento das competências e habilidades, sempre em atenção as características do aprender e aos objetivos de ensino. Como resultado dessas constatações, foi proposto um material textual que pudesse contribuir para a prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, para a organização de um processo de avaliação favorável para o educando e sua aprendizagem, intitulado: *Avaliação de Aprendizagem em Geografia Escolar – diário de Classe*. Esse material é resultante de estudos desenvolvidos no contexto do Mestrado Profissional em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – GEOPROF/UFRN, um programa que oportunizou a organização de estudos, e reflexões sobre a prática do ensino e da avaliação da aprendizagem no âmbito da Geografia Escolar.

A quarta dissertação, intitulada *Sentidos e Significados da Avaliação das Aprendizagens para Professores em Formação Continuada*, teve por objetivo identificar os sentidos e significados da avaliação e registro para 18 professores de escolas públicas do município de Colombo (PR), participantes de um Programa de Formação Continuada, desenvolvido pelo grupo de pesquisa *Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente* da PUCPR. Trata-se de uma pesquisa qualitativa sob o enfoque da fenomenologia hermenêutica. Os instrumentos utilizados foram os diálogos nas rodas de conversas do sétimo encontro do Programa de Formação Continuada e a entrevista semiestruturada. O estudo teve como principais referências os seguintes autores: Luckesi (2006); Vasconcellos (2003); Alavarse (2013, 2014); Hoffmann (2012, 2013); Villas Boas (2009); Veiga (1997); Hadji (2001); Nevo (1998); Nóvoa (1995); Vygotsky (1998); Warschauer (1993).

Com base nos dados obtidos, o registro apareceu tendo como significado de algo penoso e burocrático, explicitando a faltade hábito para escrever, vinculada à falta de tempo e ao excesso de atividade docente. Dos sentidos do registro, identificou-se a importância da partilha de informações sobre o desempenho do estudante e para ajudar a memória. Observou-se a preocupação docente em ser justo com o estudante e a segurança do trabalho quando é necessário apresentar respostas aos pais e à comunidade escolar.

No que se refere aos significados da avaliação, destacam-se, nesses professores, a preocupação em preparar estudantes para avaliações externas; o *feedback* como importante elemento nas práticas avaliativas e a tradicional prova escrita como instrumento que prevalece. Dos sentidos da avaliação, destacou-se a relação de poder presente na cultura escolar. Por outro lado, deixou-se explícitas suas tentativas de romper com modelos autoritários de avaliação classificatória. Assim, destaca-se a importância da formação continuada, que proporcione ao professor reflexão sobre suas práticas avaliativas.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Nunca estivemos tão fechados fisicamente no isolamento e nunca tão abertos para o destino terrestre. Estamos condenados a refletir sobre nossos caminhos, nossa relação com o mundo e o sobre o próprio mundo (Morin, 2021, p. 22).

O contexto pandêmico vivenciado por toda a humanidade trouxe uma série de questões a serem observadas e questionadas em cada âmbito da sociedade. Aqui, trago a escola, que foi e que continua sendo palco de discussões neste novo tempo. No cotidiano escolar, o processo de avaliação da aprendizagem vem sendo palco de discussões, que nos provocam a refletir sobre como a escola está reagindo aos impactos desse novo normal e de que forma ela tem se (re)inventado para atender às demandas da avaliação da aprendizagem no cenário remoto/híbrido, uma vez que “[...] aprender na incerteza é bem diferente de dominar determinado conteúdo ou disciplina e levá-lo para sempre como algo certo e intransponível” (Portilho, 2020).

A avaliação da aprendizagem é um processo de desenvolvimento humano que inclui experiências, vivências, interações e relações construídas pelo indivíduo no meio físico e social. Nesse sentido, Claxton (2005, p. 19) afirma que:

A aprendizagem acontece de inúmeras maneiras diferentes. Parecemos simplesmente absorver, muitas vezes, alguns tipos de aprendizagem através de nossos poros, uma vez que requerem pouco em termos de planejamento ou de deliberação consciente. Outros tipos de aprendizagem são extremamente organizados e estruturados. Alguns requerem muita reflexão; outros, nenhuma. Alguns parecem acontecer de repente; outros exigem muito esforço. Alguns são relativamente suaves e tranquilos; outros são acompanhados de muita emoção. Alguns parecem requerer livros e professores; outros necessitam da solidão e da ausência de estímulo externo.

Para compreender o processo da avaliação da aprendizagem, faz-se necessário obter a compreensão sobre o que fundamenta os objetivos e procedimentos, bem como papel que desenvolve suas ações pedagógicas e sua intencionalidade. Conforme Vickery (2016), uma avaliação que possa resultar direto em ações que exerçam um efeito sobre a aprendizagem dos indivíduos. Ou seja, tornar a avaliação uma ferramenta que não venha a medir apenas notas somatórias ao término do ano, mas que sustente a aprendizagem em todo o percurso formativo do sujeito.

São essas inquietudes que me trouxeram até aqui e que se transformou na formulação da pergunta: como ocorreu o processo de avaliação da aprendizagem no período da pandemia da covid-19, no ensino remoto, nos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas da rede privada da cidade de Curitiba/PR e de Passo Fundo/RS?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de avaliação da aprendizagem realizado no período da pandemia da covid-19, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em duas escolas da rede privada nas cidades de Passo Fundo/RS e de Curitiba/PR, em direção as aprendizagens discentes.

1.2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos desta dissertação são:

- Identificar os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental durante o período da pandemia da covid-19;
- Apresentar as diferenças e similitudes do processo avaliativo vivido no ensino remoto durante a pandemia;
- Destacar os desafios docentes em relação ao processo de avaliação ocorridos durante a pandemia da covid-19.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

No porão, firmamos nossos pés; do sótão, partimos para os voos imaginários, para o sonho e as utopias. Lá estão a reflexão e a razão; aqui estão a imaginação e a inovação. Pelas raízes, plantadas no porão, nos alimentamos a fim de nos elevar para além das experiências imediatas. Incapazes de alçar voo e de conhecer onde estão fincados seus próprios pés, aqueles que habitam apenas os pisos em que se dão as experiências imediatas vivem limitados a si mesmos ou limitados pelos limites que os outros arbitrariamente lhes impõem (Veiga-Neto, 2012, p. 270).

Parto dessa premissa discutida por Veiga-Neto (2012), com base na metáfora de Gaston Bachelard — “ida aos porões da casa que habitamos” —, que elegi como fio condutor da minha pesquisa, uma vez que compreendo que uma dissertação necessita estar localizada metaforicamente no “porão” e no “sótão” da casa de quem a realiza. Para realizar uma pesquisa, precisamos ser movidos por uma “curiosidade” que parece só interessar e inquietar quem faz pesquisa. Ao mesmo tempo, é o “porão” da pesquisa que precisa ser “revelado”, “remexido”.

Assim, sinto-me desafiada a pensar como a escolha do tema/problema está relacionada com a minha caminhada acadêmica e profissional. Utilizando-a como ponto de partida, sem a pretensão de detalhar todo o processo, proponho-me, nesses capítulos, a discutir o problema de pesquisa levantado, seguido da fundamentação teórica através dos seguintes capítulos.

No primeiro capítulo, discorro sobre a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, colocando-me no centro deste diálogo inicial, por entender que a experiência vivenciada me coloca em conversação com o objetivo da minha pesquisa. Apresento, ainda, o meu problema de pesquisa e os objetivos, bem como a estrutura da dissertação e o estado do conhecimento.

No segundo capítulo, apresento uma discussão sobre aprendizagem e seus conceitos e princípios na busca de compreender como o sujeito aprende e se desenvolve a partir de suas experiências.

No terceiro capítulo, discuto, o tema da avaliação da aprendizagem com um breve contexto histórico a partir do século XVI e discorro, ao longo da discussão, a partir de alguns autores que ajudam a pensar esse processo em nossa atualidade educativa. Assim como uma breve apresentação de pesquisas relacionadas ao meu tema de pesquisa, especificamente entre os anos de 2020 e 2022.

No quarto capítulo, destaco o percurso metodológico de caráter qualitativo, uma vez que a pesquisa está fundamentada na descrição e na interpretação de dados, por meio do enfoque fenomenológico hermenêutico.

No quinto capítulo, ressalto a descrição e interpretação dos dados da pesquisa, com base na abordagem fenomenológica hermenêutica

No sexto capítulo, discorro sobre as considerações finais, fazendo retomada ao objeto de pesquisa após realizar uma reflexão dos dados coletados.

2 APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES

A busca pela compreensão da aprendizagem se estende por muitos anos. Estudos e pesquisas revelam a diversidade de concepções apresentadas por autores/as na tentativa de explicar e compreender esses processos. Nesta dissertação, busco analisar como se deu o processo da avaliação da aprendizagem discente com estudantes dos anos iniciais. Ao pensar em como esses sujeitos aprendem, faz-se necessário, primeiro, entender como a aprendizagem foi e vem sendo compreendida.

Uma das principais finalidades de toda estrutura educacional é promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Isso gera uma preocupação não somente dos psicólogos, como também de muitos educadores e pesquisadores de outras áreas. Nesse sentido, diferentes visões e explicações podem ser adotadas para compreender como os sujeitos aprendem (Palangana, 2015).

Sabemos que cada sujeito aprende diferente, em tempos diferentes. Cada um traz consigo uma história de vida e experiências que necessitam serem levadas em consideração na hora de aprender. Ainda, aprendemos na troca cotidiana com o meio em que estamos inseridos. Nessa aproximação de pensamento, Palangana (2015, p. 11) afirma que:

[...] há várias formas de conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como propriedades fundamentais do homem, as quais se relacionam com uma multiplicidade de fatores tanto intra e interindividuais, bem como com aqueles referentes às disponibilidades do meio material. Diferentes visões e explicações podem ser adotadas para compreender a forma como o sujeito aprende e se desenvolve. Trata-se em suma, de reconhecer a presença de postura teórico-metodológicas divergente entre si no encaminhamento dessa questão. Não obstante, existe um aspecto básico do qual nenhuma dessas posturas pode prescindir: a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento pressupõem, sempre, uma relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

A interação com o meio possibilita o contato com o outro, que é diferente em pensamentos, culturas, crenças e em ações. Isso gera, assim, o confronto direto, diante dos desafios que temos, ao nos vermos fora da nossa zona de conforto. Aprendemos com a interação com as diferenças, ao mesmo tempo que nos é causado desconforto. Entretanto, isso nos ajuda a evoluir em todos os âmbitos da nossa vida.

Palangana (2015) faz uma análise em relação às indagações acerca da natureza humana e à possibilidade de trocas sociais que ela oferece e que são antigas. Porém, os estudos sistemáticos sobre o peso, ou talvez, os alcances das interações históricas sociais são recentes: datam somente da primeira metade do século XX. Sendo assim, nas últimas décadas, tem se observado uma crescente busca em retomar essas análises para enfrentar as dificuldades que o contexto escolar brasileiro tem apresentado. Logo, parte-se do pressuposto de que é pela interação social que o homem tem acesso ao saber acumulado por seus ancestrais.

Nesse sentido, as interações sociais de modo geral e aquelas que ocorrem particularmente no âmbito escolar vêm sendo apontadas como um caminho para incrementar os processos de aprendizagem e desenvolvimento, tornando mais produtivo o impacto da escola na trajetória de vida do sujeito (Palangana, 2015, p. 12).

Para que essas interações aconteçam como prática orientadora na prática da sala de aula, é preciso que os professores conheçam as diferentes teorias que alicerçam os trabalhos dessa natureza (Palangana, 2015).

Na abordagem interacionista, encontramos dois grandes pensadores: Jean Piaget e Lev Vygotsky. Essa visão acredita que a interação do sujeito com o meio é preeminente para a aprendizagem. Nessa mesma aproximação conceitual, Serafini *et al.* (2011, p.51) afirma:

Aprendizagem é um processo que envolve vínculos individuais e coletivos que resultam das interações do sujeito com o meio, da ação do cuidador e das articulações entre o saber e o não saber. É um processo permeado, no caso do ser humano, por um clima e um tom socioafetivo, que produz instrumentos para mudar a si e ao mundo e vice-versa.

Jean Piaget, biólogo, psicólogo e epistemólogo, é considerado um dos mais importantes pensadores do século XIX. Sua preocupação primeira era o sujeito epistêmico, ou seja, o estudo dos processos de pensamentos presentes desde a infância inicial até a idade adulta (Piovesan *et al.*, 2018, p. 77).

Definida como Epistemologia Genética, a teoria de Jean Piaget estuda os mecanismos e processos que conduzem o sujeito de um estado de menor conhecimento para estados de conhecimento mais avançados. Suas pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo tinham a perspectiva de maturação biológica, com ênfase na experiência como elemento essencial ao desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com a concepção piagetiana, a aprendizagem da criança é construída durante sua relação com os objetos e as pessoas. Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo compreende quatro estágios, definidos como: estágio sensório motor (zero – dois anos); estágio pré-operatório ou simbólico (dois – sete anos); estágio operatório concreto (sete – onze/doze anos); estágio operatório formal (a partir dos doze anos). Cada estágio define um momento do desenvolvimento como um todo, ao longo do qual a criança vai construindo determinadas estruturas cognitivas. Assim afirma Piaget (1973, p. 50) que,

[...] para que haja estágio, é necessário primeiramente que a ordem de sucessão das aquisições seja constante. Não a cronologia, mas a ordem de sucessão. Podemos caracterizar os estágios numa população dada por uma cronologia, mas essa cronologia é extremamente variável; ela depende da experiência anterior dos indivíduos, e não somente de sua maturação, e depende principalmente do meio social que pode acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio, ou mesmo impedir sua manifestação

Vejamos, a seguir, o detalhamento de cada estágio desenvolvido por Piaget (1973). O primeiro é chamado de período da Inteligência sensório motor. Esse período se estende desde o nascimento ao surgimento da linguagem, ou seja, aproximadamente nos dois primeiros anos de existência, em que há os primeiros hábitos o começo dos condicionamentos estáveis e as reações primárias (quer dizer relativas ao corpo (ex. chupar o polegar). Nessa fase, as crianças aprendem testando seus reflexos e movimentos, desenvolvendo a percepção dos corpos e dos objetos a sua volta. O segundo estágio, denominado pré-operatório, apresenta-se na idade de dois a sete anos, onde surge o aparecimento das funções simbólicas e o início da interiorização dos esquemas de ação em representação. Há o aparecimento da função simbólica sob suas diversas formas: linguagem, jogo simbólico ou de imaginação. Nessa fase, a criança já começa a imitar, imaginar, representar. Uma fase intermediária entre a não conservação e a conservação. Isto é, é o começo de ligação entre os estados e as transformações, graças a regulações representativas que permitem pensar sob a forma semirreversível, por exemplo: articulações crescentes das classificações, das relações de ordens.

O terceiro estágio, chamado de operatório concreto, que vai dos sete aos onze/doze anos de idade, é caracterizado por uma série de estruturas em vias de acabamento. Elas se assemelham no plano lógico, ao que foram chamadas de “agrupamento”, ou seja, elas ainda não são “grupos”, mas também não são “redes”

(são semirredes, por falta de limites interiores para umas ou limites superiores para outras). Esse período das operações concretas pode ser subdividido em dois estágios: um das operações simples e o outro do acabamento de certos sistemas de conjunto no que se refere ao espaço e ao tempo, em particular.

No que se refere ao período do espaço, é o período em que a criança atinge os nove – dez anos somente, os sistemas de coordenadas ou de referências. É o nível da coordenação de conjunto das perspectivas igualmente. Nesse estágio, as crianças já conseguem apresentar maior capacidade de pensar soluções mentais para problemas reais. As informações recebidas até este momento já começam a se conectar num raciocínio mais lógico. Estabelecem relações e agrupam objetos ou símbolos por semelhança ou diferença.

E, por fim, o último estágio denominado operatório formal, a partir dos doze anos. O que vemos aparecer nesse último nível é a lógica das proposições, a capacidade de raciocinar sobre os enunciados, sobre hipóteses, e não mais somente sobre objetos postos sobre a mesa ou imediatamente representados. Nesse estágio, a capacidade cognitiva se torna muito próxima da dos adultos. Se consegue fazer relações, deduções e hipóteses mais elaboradas a partir do pensamento lógico e abstrato. Passa-se a entender teorias, conceitos doutrinas, de modo a se tornar capaz de fazer leituras críticas ao seu redor.

Esses grandes períodos, com seus estágios particulares, constituem processos de equilibração sucessivos, marchas para o equilíbrio. Desde que o equilíbrio seja atingido num ponto, a estrutura está integrada num novo sistema em formação, até um novo equilíbrio sempre mais estável e de campo sempre mais extenso. Ora, é conveniente lembrar que o equilíbrio significa que o desenvolvimento intelectual se caracteriza por uma reversibilidade crescente. A reversibilidade é o caráter mais aparente do ato da inteligência, que é capaz de desvios e retornos. Essa reversibilidade aumentada, pois, regularmente, etapa por etapa, durante os estágios que acabei de escrever sumariamente (Piaget, 1973, p. 59).

Como podemos perceber, a teoria Piagetiana exprime uma profunda reflexão sobre o desenvolvimento da nossa evolução desde o nosso nascimento, passando pelas diversas etapas que a vida nos traz. E, como sujeitos, somos seres em constante evolução e transformação, construindo e reconstruindo, passo a passo, as nossas estratégias de adaptação e sociabilidade com o meio em que vivemos. Piaget observa, ainda, que os estágios não devem ser tomados como parâmetro de rigidez.

É preciso levar em consideração as diferenças individuais e o meio ambiente em que vive cada sujeito.

A teoria piagetiana apresenta dois mecanismos essenciais para compreensão da aprendizagem humana. Piaget e Greco (1974, p. 85-86) identificaram dois tipos de aprendizagem: a primeira em um sentido estrito e a outra em sentido amplo. Vejamos:

[...] a distinção necessária entre a aprendizagem no sentido amplo e a aprendizagem no sentido restrito. O que é aprendido nada mais é do que o conjunto de diferenciações devidas à acomodação, fonte de novos esquemas em função da diversidade crescente dos conteúdos. Em compensação, o que não é apreendido é o funcionamento assimilador com suas exigências de equilíbrio entre assimilação e a acomodação, fonte da coerência gradual dos esquemas e sua organização em formas equilibradas [...] mas devido a essas interações entre a assimilação e a acomodação, a aprendizagem e a equilibração constituem esse processo funcional de conjunto que podemos chamar a aprendizagem e que tende a se confundir com o desenvolvimento (Piaget; Greco, 1974, p. 85-86).

A lógica piagetiana da aprendizagem está centrada na busca do equilíbrio que ocorre por meio de mecanismos de adaptação do indivíduo ao meio. Assimilação e acomodação são processos complementares, que são ligados diretamente ao processo de adaptação.

[...] o corpo vivo apresenta uma estrutura organizada, isto é, constitui um sistema de relações interdependentes; que trabalha para conservar a sua estrutura definida e, para fazê-lo, incorpora-lhe os alimentos químicos e energéticos necessários, retirados do meio ambiente; que, por consequência, reage sempre às ações do meio em função dessa estrutura particular e tende, afinal de contas a impor ao universo inteiro uma forma de equilíbrio dependente dessa organização. Com efeito, contrariamente aos seres inorganizados, que estão em igualmente equilíbrio com o universo, mas não assimilam a eles o meio, pode-se dizer que o ser vivo assimila a si o universo inteiro, ao mesmo tempo que se lhe acomoda, pois o conjunto de movimentos de toda ordem, que caracterizam as suas ações e reações a respeito das coisas, ordena-se num ciclo planejado tanto pela sua própria organização como pela natureza dos objetos exteriores (Piaget, 1975, p. 379-380).

Sendo assim, é permitido, em sentido geral, conceber a assimilação como incorporação de uma realidade externa qualquer a uma ou outra parte do ciclo de organização. Ou seja, tudo o que venha a corresponder a uma necessidade do organismo é matéria a assimilar; de modo que essa necessidade é a própria expressão da atividade assimiladora. Em relação as pressões exercidas pelo meio, sem que correspondam a qualquer necessidade, não é dado lugar para assimilação na medida em que o organismo não esteja adaptado àquelas. Porém, como a

adaptação consiste, precisamente, em transformar as pressões em necessidades, tudo se presta, afinal de contas a ser assimilado (Piaget, 1975).

Em conclusão tanto a assimilação quanto a acomodação, inicialmente antagônicas, na medida em que a primeira permanece egocêntrica e em que a segunda simplesmente imposta pelo meio exterior, complementam-se mutuamente na medida em que se diferenciam, sendo os progressos de acomodação favorecidos pela coordenação dos esquemas de assimilação e reciprocamente (Piaget, 1975, p. 389).

Vale ressaltar, nessa linha de pensamento, que a aprendizagem humana é resultado da interação do sujeito com o meio em que vive. Não é concebida apenas como algo a ser descoberto de forma espontânea pela criança, nem é transmitida de forma mecânica pelo meio exterior, mas, sim, com o resultado de uma interação, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo e que procura compreender o mundo ao seu redor na busca de respostas às interrogações que o meio lhe provoca.

Faz-se necessário, cada vez mais, que as escolas com seus professores criem situações desafiadoras entre o sujeito e o meio, a fim de permitir uma interação profunda, que estimule e desafie as suas buscas pessoais e coletivas, para que ele se abra a novas formas de criação, de invenção e de criticidade em relação ao meio em que vive.

É importante lembrar que Piaget (1975) se propôs a estudar o processo de desenvolvimento do pensamento e não a aprendizagem em si. Quando ele observava a aprendizagem infantil, não o fazia com intuito de diferenciá-la do desenvolvimento, mas para ter resposta à questão fundamental (de ordem epistemológica) que se referia a natureza da inteligência qual seja — como se constrói o conhecimento. Vale ressaltar que, de acordo com o autor, o sujeito do conhecimento não é um indivíduo particular qualquer (Palangana, 2015).

Na mesma aproximação conceitual, não podemos deixar de trazer Lev Semenovich Vygotsky (1998) que, ao lado de sua preocupação com a questão do desenvolvimento, faz-nos pensar que os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou até mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento em crianças em idade escolar. Ele afirma:

[...] este ainda é o mais obscuro de todos os problemas básicos necessários à aplicação de teorias do desenvolvimento da criança aos processos

educacionais. É desnecessário dizer que essa falta de clareza teórica não significa que o assunto esteja completamente à margem dos esforços correntes de pesquisa em aprendizado; nenhum dos estudos pode evitar essa questão teórica central. No entanto, a relação entre aprendizado e desenvolvimento permanece, do ponto de vista metodológico, obscura, uma vez que pesquisas concretas sobre o problema dessa relação fundamental incorporam postulados, premissas e soluções exóticas, teoricamente vagos, não avaliados criticamente e, algumas vezes, internamente contraditórios (Vygotsky, 1934, p. 103).

Ou seja, a questão a ser formulada para se chegar à solução desse problema é complexa. Ela está constituída por dois tópicos separados: o primeiro se refere à relação geral entre a aprendizagem e o segundo aos aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar (Vygotsky, 1934).

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar (Vygotsky, 1934, p. 110).

É preciso que as escolas se deem conta de que a aprendizagem das crianças tem início em sua vida social fora do espaço escolar. Elas chegam com os seus conhecimentos prévios das vivências cotidianas, que se conectam com os conhecimentos que serão ofertados pelo ambiente escolar. A realidade das escolas, ou de sua maioria, ainda continua afirmando que o aprendizado acontece somente no espaço da sala de aula. Isso dissocia, assim, toda e qualquer construção de aprendizado que a criança tem com o meio em que vive, que está além dos muros das escolas. Nesse sentido, Nóvoa (2022, p. 42) afirma: “A educação não serve para nos fecharmos no que já somos, serve para aprendermos a começar o que ainda não somos”.

É preciso reconhecer, ainda, que um dos grandes legados deixados por Vygotsky para a educação se encontra nos conceitos de “nível de desenvolvimento real”, “nível de desenvolvimento potencial” e “zona de desenvolvimento proximal”. Esses conceitos são de excepcional importância na elaboração das dimensões da aprendizagem escolar. Eles nos ajudam a compreender que a interação social do sujeito interfere significativamente no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, os quais estão ligados à aprendizagem.

O primeiro nível é chamado de “desenvolvimento real”, ou seja, é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.

Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. Apresentamos às crianças uma bateria de testes ou várias tarefas com graus variados de dificuldades e julgamos a extensão de seu desenvolvimento mental baseados em como e com que grau de dificuldade elas os resolvem. Por outro lado, se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou ainda se ela resolve o problema com a colaboração com outras crianças em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental (Vygotsky, 1934, p. 111).

A noção de que tudo aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de outros pode ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que mesmo aquilo que consegue fazer sozinha (Vygotsky, 1934). Nesse nível de desenvolvimento, encontra-se o saber atual, ou seja, todas as aprendizagens já constituídas pelas crianças, tudo aquilo que ela é capaz de fazer. Ou seja, esse nível de conhecimento nos ajuda a compreender que a criança já consegue solucionar algumas situações que surgem no decorrer do caminho.

No segundo nível, chamado de “desenvolvimento potencial”, definido pelas situações em que a criança consegue solucionar com o auxílio de pessoas adultos, Vygotsky (1986), nos diz que, com esse auxílio, é possível medir não apenas o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já estão produzidos, mas, também, os processos que estão ainda ocorrendo e que apenas agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. Vygotsky (1986, p. 113) afirmou:

O que uma criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá nos processos de maturação.

Dessa forma, a área do desenvolvimento potencial nos auxilia na compreensão da aprendizagem da criança, que acontece, nesse momento, por intervenção do

adulto, mas que adiante já conseguirá dar passos sozinhas. Permitindo-nos assim, definir os próximos passos e o desempenho do seu processo de desenvolvimento já produzido e o que irá produzir no processo de maturação. Com isso, podemos nos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver (Vygotsky, 1934).

O terceiro nível, chamado de “zona de desenvolvimento proximal”, é o lugar onde as aprendizagens estão sendo construídas, é o lugar de tudo aquilo que as crianças ainda não sabem, mas que podem aprender. O nível do processo de maturação de tudo aquilo que a criança já conseguiu atingir e de tudo o que está por vir. Um aspecto essencial da aprendizagem é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, ele desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar apenas quando a criança interage com outras pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez que esses processos são internalizados, eles se tornam parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vygotsky, 1934).

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky, 1934, p. 118).

Em síntese, a concepção vigotskiana destaca que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, “[...] o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem que cria a área de desenvolvimento potencial” (Vygotsky, 1986, p. 116).

Ainda que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança estejam diretamente ligados, nunca são produzidos de maneira igualitária. O processo de desenvolvimento nunca acompanha a aprendizagem, porque progride de forma mais lenta. Um exemplo disso está relacionado aos testes escolares, vejamos:

Aprender a usar uma máquina de escrever significa, na realidade, estabelecer um certo número de hábitos que, por si só, não alteram absolutamente as características psicointelectuais do homem. Uma aprendizagem desse

gênero aproveita um desenvolvimento já elaborado e complexo, e justamente por isso contribui muito pouco para o desenvolvimento geral (Vygotsky, 1986, p. 116)

Essa teoria permite que se estabeleça uma unidade, mas não uma identidade entre aprendizagem e desenvolvimento. Ela pressupõe que um processo é convertido no outro. Sendo assim, a necessidade de entender como a criança internaliza o conhecimento sociocultural e, por conseguinte, como nela são desenvolvidas as funções intelectuais superiores (Palangana, 2015).

Diante do exposto, é importante frisar o desempenho do professor/a junto às crianças na medida em que proporcione diferentes maneiras de interação e construção de novos saberes, redimensionando sua prática de sala de aula considerando as diferenças na maneira de aprender das crianças. Por meio do contato do sujeito com o meio, é possível que aconteçam mudanças que dão sentidos diferenciados em sua forma de ver e estar no mundo. Para Vygotsky, a aprendizagem envolve a interferência direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados (Oliveira, 1997).

O ser humano, para Vygotsky (1986), caracteriza-se pela sociabilidade. Em sua compreensão, o desenvolvimento humano é resultado de sua aproximação e da interação com o outro. Cada sujeito, historicamente falando, vem de um lugar, de uma cultura, de um jeito que define o seu modo de ser e de se relacionar. Sendo assim, ao se relacionar com outros que lhe são diferentes, acabam por desenvolver outras formas de enxergar, de conviver e de construir outras maneiras de estar neste mundo.

O autor definiu o meio social como o contexto das relações que os homens, diariamente, estabelecem entre si e com a realidade, na constante luta para garantir as suas necessidades básicas, ou seja na luta pela sobrevivência. É a partir desse contexto social e historicamente organizado que o sujeito se insere e se constitui como tal (Palangana, 2015).

A aprendizagem se dá no envolvimento da relação do sujeito com as relações sociais e culturais. Na interação uns com os outros ativamente se constrói e se transforma o ambiente em que se vive como a si mesmo. “Entende-se, portanto, que a natureza humana seria, desde o início, essencialmente social, na medida em que ela se origina e se desenvolve na e pela atividade prática dos homens” (Palangana, 2015, p. 166).

A colaboração deixada por Vygotsky para a aprendizagem se dá pela interação social. Somos seres de relação e aprendemos uns com os outros na medida em que somos inseridos na diversidade dos contextos que nos possibilitam a troca, o compartilhamento, discussão, confronto e todas as possibilidades que encontramos para aprendermos em um espaço que não pertence somente a nós, mas que é socializado e potencializado por todos os que querem aprender. “A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas” (Oliveira, 1992, p. 33).

Outro autor que se destaca pela visão interacionista da aprendizagem é Guy Claxton (2005). Ele reforça a ideia de que o fato de se estar vivo significa que se está aprendendo. A aprendizagem não é algo que se faz as vezes, em locais especiais ou determinados momentos da vida. Pelo contrário, ela faz parte da nossa natureza humana. Nascemos aprendizes. Na verdade, essa é, indiscutivelmente, nossa característica humana mais distintiva.

Todo homem nasce com uma série inicial de reflexos que lhe diz, como uma informação natural, o que fazer quando está com frio ou com fome, ou quando um objeto de repente surge diante dele. Ele treme, ele chora, ele se esquia. Chegamos ao mundo com um mapa rudimentar e um conjunto incipiente de reações. Porém, mais do que qualquer outro animal, nós seres humanos, chegamos inacabados e, na medida do possível, tentamos sintonizarmos com as peculiaridades do terreno em que emergimos. Nós seres humanos, temos o mais longo aprendizado de todas as criaturas, porque chegamos ao mundo com a competência para e a necessidade de moldar nossas próprias mentes e hábitos a fim de ajustá-los aos contornos desse mundo em que nos encontramos (Claxton, 2005, p. 16).

O autor afirma que a maneira como realizamos e lidamos com as situações em nosso cotidiano constitui a aprendizagem. Sendo assim, a aprendizagem nos permite prever o que combina com o que poderá acontecer em seguida, o que pode ocorrer se fizermos isso ou se fizermos aquilo. O autor ainda ressalta que a aprendizagem intervém no fluxo dos eventos para as nossas próprias vantagens, de maneiras sempre mais sofisticadas e confiantes. Para Claxton (2005, p. 25), “[...] a aprendizagem significa ter a capacidade de lidar de modo inteligente com a incerteza e a persistir diante da dificuldade, quando isso for importante”.

Se a aprendizagem é essa capacidade de lidar de modo inteligente, então, o aprender é, de certa forma, uma estratégia de sobrevivência que envolve riscos e retornos. Exige-se, de cada um/a, a capacidade de tolerar certas frustrações e

confusões, de agir sem saber ao certo o que poderá acontecer e de enfrentar as incertezas sem ficar inseguros

[...] o desenvolvimento do potencial de aprendizagem não se inicia com o cultivo de suas habilidades e qualidades, mas com a preparação do terreno, pois as possibilidades de aprendizagem que as pessoas enxergam, e o mundo como se relacionam consigo mesmas enquanto aprendizes dependem do que já acreditam que seja aprendizagem (Claxton, 2005, p. 25).

Aprender envolve ensinar, envolve atividades especiais, em geral, intelectual e com frequência difícil. Os professores são profissionais com habilidades e recursos especiais que, sem os quais, a aprendizagem não aconteceria tão bem, ou não aconteceria de forma alguma (Claxton, 2005).

A aprendizagem acontece de inúmeras maneiras diferentes. Parecemos simplesmente absorver, muitas vezes, alguns tipos de aprendizagem através de nossos poros, uma vez que requerem pouco em termos de planejamento ou de deliberação consciente. Outros tipos de aprendizagem são extremamente organizados e estruturados. Alguns requerem muita reflexão; outros, nenhuma. Alguns parecem acontecer de repente; outros exigem muito esforço. Alguns são relativamente suaves e tranquilos; outros são acompanhados de muita emoção. Alguns parecem requerer livros e professores; outros necessitam da solidão e da ausência de estímulo externo (Claxton, 2005, p. 19).

Conforme Claxton (2005), os bons aprendizes nem sempre aprendem de forma rápida. A capacidade de permanecerem por muito tempo na insegurança, de tolerar a frustração, de serem ousados em esperar em um estado de incompreensão enquanto as ideias vão ganhando formas, é outro aspecto da resiliência e, sendo assim, do potencial de aprendizagem: o vagaroso é, com frequência, inteligente. Os aprendizes que são capazes de chegar ao âmago das coisas e de surgirem com soluções que realmente sejam eficazes e não superficiais são, de fato, não velozes. E, ainda, o autor nos fala que:

[...] ser um bom aprendiz e desenvolver seu potencial de aprendizagem têm mais a ver com a maneira como encaramos nossa própria mente e como o modo como nos sentimos sobre nós mesmos do que com o tamanho da placa mãe que nos deram ao nascer (Claxton, 2005 p. 23).

A aprendizagem é perene em nossa vida. Enquanto estivermos vivos, estaremos aprendendo. Se aprende todos os dias, de todos os jeitos em todos os

tempos. Uns com mais rapidez, outros nem tanto. Mas isso não é o mais importante, pois cada sujeito aprende de um jeito que lhe é próprio. Para Claxton (2005, p. 24),

[...] aprender ao longo da vida [...] significa ter a capacidade de lidar de modo inteligente com a incerteza e a persistir diante da dificuldade, quando isso for importante. Significa fazer escolhas sobre convites de aprendizagem aceitar e quais declinar, tendo por base uma avaliação astuta de seus próprios objetivos e recursos, e não sua insegurança ou incerteza. Significa ter uma caixa de ferramentas variada de abordagens de aprendizagem; ter a capacidade, a coragem e o entusiasmo para empregá-las eficientemente.

O desafio de aprendermos ao longo da vida nos desafia a lidar com as inconsistências e a perseverar diante dos obstáculos. Isto é, significa optar por caminhos que nos levarão ao declínio ou ao precipício. E, quanto a isso, está tudo bem, pois, ao permitirmos essas experiências, fortalecemo-nos e nos encorajamos para continuar na dinâmica da vida, de modo a ter a coragem de reaprender todos os dias.

O potencial de aprendizagem pode ser fortalecido – se acreditamos nisso. Uma cultura que nos convida a enxergar nossa própria mente aprendiz como expansível nos encoraja a procurar e valorizar as oportunidades para expandi-la. Por meio do engajamento e da persistência que essa atitude gera, ela pode realmente se expandir. Ser um bom aprendiz e desenvolver seu potencial de aprendizagem têm mais a ver com a maneira como encaramos nossa própria mente e com o modo como nos sentimos sobre nós mesmos do que o tamanho da placa-mãe que nos deram ao nascer (Claxton, 2005, p. 23).

Com isso, podemos entender a aprendizagem como um processo que está diretamente ligado às relações que construímos no coletivo e no individual, em um contexto em que somos chamados a enxergar a nossa capacidade de aprender todos os dias, em que somos encorajados a ampliar os saberes e a valorizar as experiências com outros, a expandir e a usar dos recursos mentais, físicos, sociais, espirituais que temos para crescer como sujeito que se refaz sempre, e de novo, a cada saber adquirido e compartilhado.

Ao pesquisar sobre o processo da avaliação da aprendizagem discente, penso na importância da escola na vida dos sujeitos e em como seria diferente se, de fato, fosse considerada a aprendizagem como esse processo de construção coletiva, individual e inserida, que respeita a história, as crenças e as experiências de cada um. Ao acolher essas ideias e entender que aprendizagem acontece na vida, que é um todo integrado, não é possível separar as questões sociais, afetivas e cognitivas na

hora de aprender, porque a aprendizagem não acontece em momentos isolados, mas a todo instante.

No próximo capítulo, trago uma abordagem teórica dos conceitos que discorrem sobre a avaliação da aprendizagem nas vozes de alguns autores, como Luckesi (2011), Hadji (2001), Hoffmann (2011), Vasconcellos (2002), Vickery (2016).

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – COMO SE AVALIA?

Início a discussão com uma breve análise sobre a avaliação na tradição escolar, emergente desde do século XVI e XVII, que era pautada na disciplina, castigo e apropriação dos saberes advindo dos professores. Batista (2021, p. 25) disse:

Ao se pensar nos âmbitos escolares, temos que avaliação é uma herança do processo de colonização e das práticas jesuíticas, que eram pautadas na disciplina, castigo e avaliação da assimilação dos saberes passados pelos professores. Os séculos XVI e XVII foram marcados por sistematizações no que diz respeito à aplicação dos chamados exames escolares, em que os estudantes precisavam realizar treinos intensivos, memorizações e repetições que deveriam ser apresentados no momento dos exames. Assim, a concepção mecanicista de avaliação era sustentada a partir de testes de múltipla escolha, ferramentas de verificação quantitativa da participação, dentre outros.

A educação tradicionalmente carregava consigo o pano de fundo da punição, pois eram, a ameaça e o castigo, recursos disponíveis para que o educador usasse para pôr os seus alunos nos eixos. É preciso lembrar, ainda, algumas das tradições religiosas, especialmente a judaica, a católica e a protestante, que, em seus diversos ramos, sempre foram marcadas pelo castigo como recurso usado para a salvação de sua divindade (Luckesi, 2011). Nesse sentido,

[...] a sociedade ocidental moderna tem esse pano de fundo como modo de ser; basta observar o cotidiano nosso, de pais e mães, para ver que, a todo instante, quando não conseguimos a anuência de nossos filhos a alguma coisa, nos servimos de alguma ameaça de castigo: se você não fizer isto agora e acrescentamos a ameaça do que vai acontecer, a qual, usualmente, envolve uma limitação, um impedimento um castigo (Luckesi, 2011, p. 207-208).

Infelizmente, herdamos esses resquícios, ainda hoje, em nossa forma de atuar frente ao processo de avaliação dos nossos estudantes. Usamos a ameaça, o castigo e o lugar do pensamento como recursos para intimidar e punir quando não conseguimos a devida atenção desejada.

Segundo Luckesi (2011), no século XX, precisamente no ano de 1930, Ralph Tyler, um educador norte-americano, estava preocupado com a realidade educacional do momento em que se encontrava o seu país, no qual somente 30 de cada 100 crianças eram aprovadas nas escolas. Ele se perguntava se não haveria uma forma e/ou recurso pedagógico que pudesse modificar essa realidade, a fim de

fazer com que todas as crianças pudessem ser bem-sucedidas. Com base nessa compreensão fenomenológica, ele criou o ensino por objetivos, sendo que a meta era oferecer aos educadores um recurso metodológico pelo qual pudessem caminhar para o sucesso e não para o fracasso em suas práticas de sala de aula. Sendo assim,

[...] interessa-nos somente observar ter sido ele quem, nesse contexto, iniciou um movimento pró-avaliação da aprendizagem, em oposição aos exames escolares. Foi ele quem, em 1930, cunhou a expressão “avaliação da aprendizagem escolar”; antes disso, a expressão usada era “exames escolares” (Luckesi, 2011, p. 206).

Vale ressaltar, como nos recorda Luckesi (2011), que, no Brasil, somente começamos a mudar essa terminologia a partir dos anos de 1970. A Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, ainda mantinha um capítulo sobre exames escolares.

Hoje, a definição sobre avaliação na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), em seu art. 24º, inciso V, apresenta os seguintes critérios de verificação do rendimento escolar: 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; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Partindo desse pressuposto trazido pela LDB, cabe aos professores alterar suas ações em relação à avaliação, tendo-a como recurso pedagógico que não se limita a nota propriamente dita, nem em ameaças e punições, mas, sim, que auxilia no acompanhamento diário dos seus estudantes nas mais diversas formas de avaliar. Mais do que uma avaliação com gerenciamento de notas, a avaliação precisa passar pelo âmbito do crescimento pessoal e coletivo dos estudantes ajudando-os a superar suas dificuldades.

3.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS E INSTRUMENTOS

Os autores discutidos aqui apresentam a avaliação em vista de uma aprendizagem que possibilite ao sujeito aprender com seus erros e acertos, com suas dúvidas e soluções. Ou seja, um processo que seja acompanhado na perspectiva de uma avaliação que seja compreendida como processo contínuo e integrado, que possa levar os sujeitos às descobertas e à valorização do seu potencial de aprendiz. Vale lembrar que muitas terminologias foram dadas no decorrer do tempo para conceituar o termo da avaliação, como formativa, somativa, mediadora, diagnóstica, avaliação por competência, dentre outras. Entretanto, cada autor adota sua terminologia por destacar aspectos que consideram inerentes a promoção da aprendizagem daqueles/as que estão nas escolas e que necessitam serem vistos e reconhecidos a partir de sua realidade de como aprendem e de como podem desenvolver suas competências e habilidades no processo em que estão.

Para Luckesi (2011, p. 147-148), a avaliação da aprendizagem não é vista como uma disciplina isolada a parte do ato pedagógico, mas, sim, como uma contribuição para o processo do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido,

[...] a avaliação da aprendizagem, por sua vez, não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão pedagógica e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames. Estes têm como objetivo classificar e selecionar candidatos ao passo que o objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico. Trata-se de atos cujos objetivos são diferentes, ainda que, em nossa prática escolar cotidiana, usualmente esses atos sejam confundidos como se fossem equivalentes.

Trata-se de os professores e gestores perceberem a avaliação como uma forma de mediar o projeto pedagógico das escolas. Isto é, não se pode pensar na avaliação como processo isolado e instrumental usado da mesma forma para todos os estudantes, que aprendem de formas diferenciadas. A avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um ato de investigar e, se necessário, de intervir, levando em consideração a obtenção dos resultados desejados da ação pedagógica (Luckesi, 2011).

Para Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem deve estar a serviço desse projeto de ação e deve configurar-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos estudantes, a fim de diagnosticar os impasses e, conseqüentemente, caso seja necessário, propor soluções que viabilizem os

resultados desejados. Ou seja, precisa-se investigar com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção sempre que necessário. Ainda, a avaliação, em si, é dinâmica, construtiva e o seu objetivo na prática educativa é subsidiar os professores em sala de aula para que a aprendizagem possa acontecer de forma mais efetiva possível por parte dos estudantes. O autor (Luckesi, 2011) acentua que a ação pedagógica produtiva se assenta sobre o conhecimento da realidade da aprendizagem dos estudantes, de modo que esses são subsidiados por decisões, seja para considerar que a aprendizagem já está satisfatória ou para reorientá-la, caso seja necessário para um melhor desempenho. Para Luckesi (2011), é importante dizer que, nesse cenário, o avaliador da aprendizagem necessita agir como um pesquisador. E como em todo ato de investigar ele precisa:

1. Conscientizar-se de que sua atividade tem por objetivo “iluminar” a realidade da aprendizagem do estudante, ou seja, é necessário ter compreensão adequada do seu objeto de investigação;
2. Precisa estar comprometido com uma visão pedagógica (uma teoria) que leve em consideração que o ser humano sempre pode aprender e desenvolver-se. Ou seja, precisa-se ter um plano consistente e efetivo para investir no estudante, para que ele aprenda;
3. Ter em mente que o conhecimento estabelecido com sua atitude de investigação dependerá:
 - De suas abordagens teóricas (o que significa que não será possível olhar esse objeto sob todas as óticas possíveis, mas, sim, sob a ótica da teoria pedagógica assumida);
 - Das variáveis levadas em consideração (pois variáveis restritas ou inadequadas produzirão conhecimentos restritos ou inadequado);
 - Dos instrumentos escolhidos para coleta de dados (uma vez que instrumentos adequados e satisfatórios produzirão resultados adequados e satisfatórios; bem como instrumentos inadequados e insatisfatório produzirão resultados enganosos);
 - Ter noção clara de que a prática avaliativa, no caso da aprendizagem, só fará sentido se for, ao mesmo tempo, de acompanhamento (processo) e de verificação (testemunho final da aprendizagem satisfatória do estudante).

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem só funcionará bem se houver clareza do que se deseja (projeto político pedagógico), se houver interesse, investimento na produção dos resultados de quem realiza a ação e, ainda, se a avaliação funcionar como meio de investigar e, se necessário, de intervir na realidade pedagógica, na busca de melhores resultados. Ou seja, sem esses requisitos, a prática pedagógica permanecerá incompleta e, por consequência, a avaliação da aprendizagem não poderá cumprir o seu verdadeiro papel (Luckesi, 2011). Em suma, o ato de avaliar a aprendizagem, mediante aos muitos componentes metodológicos é simples.

Para Luckesi (2011, p. 178), conceitua-se a avaliação da aprendizagem da seguinte forma “É o ato por meio do qual perguntamos ao nosso educando se ele aprendeu o que ensinamos. Se o educando aprendeu, ótimo; se não, vamos ensinar de novo, até que aprenda, pois, o importante é aprender”.

Para aprender e efetivamente praticar a avaliação da aprendizagem, necessitaremos fazer uma “desconstrução” de nossas crenças mais arraigadas e de nossos hábitos de ação; necessitaremos de transitar do senso comum para o senso crítico nesse âmbito do conhecimento (Luckesi, 2011, p. 178).

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem precisa estar interligada ao projeto político pedagógico. Elas não são dissociáveis, pelo contrário, necessitam estar conectadas para que possam compreender que as escolhas metodológicas; os materiais teóricos; os instrumentos avaliativos e o espaço físico são fontes de uma mesma linguagem para atender ao fim desejado, que é a aprendizagem satisfatória dos estudantes, de modo a garantir que todos são capazes de aprender, pois o que nos interessa é que, de fato, ele aprenda. Então, isso está longe de ser mensurado apenas com instrumentos isolados (as chamadas provas impressas).

O tema da avaliação da aprendizagem e a forma com a qual é compreendida e realizada pelos professores, confronta-se, de alguma forma, com a realidade das escolas em nosso país, nas quais o mínimo, muitas vezes, não é ofertado para que o processo de aprendizagem aconteça, assim como há falta de recursos físicos e teóricos e de investimento na formação continuada dos docentes. Além disso, outros agravantes estão ligados diretamente às questões subjetivas, como por exemplo: a discriminação racial, de gênero, cor, homofobia, de etnias, dentre outras. Não é

possível, assim, deixar de lado esses desafios que estão ao nosso redor e não os considerar.

O último Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação, da Unesco (2022), apresenta esta realidade ao afirmar que:

[...] no entanto, a educação em todo o mundo continua aquém das aspirações que temos para ela. Apesar da significativa expansão de acesso em todo o mundo, múltiplas exclusões continuam negando o direito fundamental à educação de qualidade a centenas de milhões de crianças, jovens e adultos. A discriminação persiste, muitas vezes de forma sistêmica, em relação a gênero, etnia, língua, cultura e formas de conhecimento. A falta de acesso à educação é agravada por uma crise de relevância; pois, com demasiada frequência, a aprendizagem formal não atende às necessidades e às aspirações de crianças, jovens e comunidades. Uma educação de baixa qualidade. Os padrões de desinteresse e abandono/evasão escolar em todos os níveis educacionais apontam para as inadequações do modelo de escolaridade atual para oferecer para crianças e jovens uma aprendizagem significativa e um senso de propósito e autonomia para agir ou escolher suas ações. Cada vez mais, aqueles que têm acesso à educação não estão preparados para os desafios do presente nem para os do futuro (Unesco, 2022, p. 8 – 9).

Crianças e jovens, independentemente de suas raças, cor ou gênero, têm direito a uma educação de qualidade que possa proporcionar uma aprendizagem que possibilite as mesmas condições de agir diante das situações da vida. A escola pertence a esse lugar social, isto é, não está à margem, fechada em seus muros.

Nessa mesma aproximação conceitual, Hoffmann (2009) ainda faz referência a realidade das escolas, onde os professores de deparam com as turmas cheias, com crianças barulhentas, interessadas ou não, por vezes agressivas e com suas histórias singulares. Muitas vezes diante desse cenário é impossível observar e cuidar de cada um. O olhar acaba vagando pelo todo, abraça-se o grupo na superfície do coletivo. O que acarreta a desistência do envolvimento com cada um no individual. “O olhar avaliativo, então, permanece periférico, genérico, circunstancial” (Hoffmann, 2009, p. 13).

Os desafios são imensos diante da massificação do ensino, da desvalorização e da falta de formação dos educadores, em uma corrida desenfreada do instrucionismo, em que o conteúdo toma conta e é colocado como o principal; das apostilas e livros didáticos, que precisam ser gerenciados para que os professores consigam dar conta de preencher todas as páginas, caso contrário, são cobrados por famílias e pela instituição de ensino. Diante de tudo, os professores correm atrás do

tempo e os estudantes atrás dos professores. Logo, as aprendizagens ficam para trás e muitos ficam esquecidos no meio do caminho (Hoffmann, 2009).

Faz-se necessário pensar, junto com a escola e com os professores, formas que ajudem-nos a perceber cada estudante, sua história de vida, seu contexto familiar, suas dificuldades e seus avanços. É necessário dar espaço para que a avaliação da aprendizagem possa perpassar pela vida e suas circunstâncias. Somos um todo integrado, então, aprendemos com tudo o que temos e somos. Ou seja,

[...] o desenvolvimento do ser humano, como processo de significação do mundo/ é sempre dinâmico, de aprendizagem gradual e, portanto, de continuidade, de evolução de crescimento. O que pressupõe olhar para o atrás e para o agora, ou seja, compreender a história de vida do aluno na família e na escola, procurando captar-lhe as experiências vividas para projetar o futuro das ações pedagógicas (visão prospectiva), estando sempre atento às dimensões em que deve ser desafiado para avançar em todas as áreas do saber (Hoffmann, 2009, p. 21-22).

Hoffmann (2009) afirma que o olhar do professor está voltado para o tempo presente e não para o previsto no calendário. Isto é, o olhar se volta ao tempo de todos os dias, de um olhar curioso sobre o outro e sobre os seus próprios pensamentos, de modo a estarem abertos à imprevisibilidade de cada novo momento, que esté sujeito à alteridade e a outras vivências. Olhares, esses, que sejam capazes de perguntar e de fazer diferente.

Hoffmann (2009) ainda recorda que a observação em avaliação mediadora traz, em seu significado, esse tempo de admiração do aluno, de um olhar que seja capaz de se esforçar, principalmente, em projetar o futuro, em olhar para frente, compreendendo, para isso, as circunstâncias da vida e as suas possibilidades cognitivas (Hoffmann, 2009).

Segundo Hoffmann (2009), o processo avaliativo destina-se a observar, refletir e favorecer, aos alunos, as melhores oportunidades na sucessão de suas etapas que constituem, assim, a dinâmica de sua aprendizagem, que são: mobilização; experiência educativa; expressão do conhecimento. A seguir, no quadro 3, faço a demonstração detalhada dessa dinâmica avaliativa trazida pela autora.

Quadro 3 — Dinâmica da Avaliação – Hoffmann (2009)

DINÂMICA DA AVALIAÇÃO	
Mediar a Mobilização	Manter-se atento às possibilidades dos alunos. Ajustar tempos, espaços e recursos às necessidades de cada um.
Mediar a experiência educativa	Promover a interação efetiva entre todos os elementos da ação educativa. Desenvolver situações diversificadas em diferentes tempos do processo.
Mediar a expressão do conhecimento	Interpretar a “expressão” das aprendizagens individuais. Adequar tarefas avaliativas ao contexto educativo. Acompanhar a evolução e o conjunto de aprendizagens dos alunos por meio de tarefas gradativas e complementares.

Fonte: Hoffmann, 2009

Métodos e instrumentos avaliativos estão fundamentados em valores morais, em concepções de educação, de sociedade e de sujeito. Essas concepções regem o fazer avaliativo e que dão sentido as aprendizagens. Faz-se necessário pensar primeiro em como os professores pensam a avaliação antes de mudar as metodologias, os instrumentos de testagem e outras formas de registro. De nada adianta reconstruir as práticas avaliativas sem discutir os significados desse processo (Hoffmann, 2009).

Conforme Hoffmann (2009), a avaliação da aprendizagem envolve e diz respeito diretamente a dois elementos do processo: educador/avaliador e o educando/avaliando. Ou seja, alguém (educando) é avaliado por alguém (educador). Com isso,

[...] mesmo que o educador trabalhe com muitos alunos, sua relação, no processo avaliativo, estabelecer-se á de forma diferente com cada um deles. Por meio da ação mediadora, da tomada de decisão, ele estará afetando vidas e influenciando aprendizagens individuais. Da mesma forma, cada aluno irá estabelecer maiores ou menores vínculos intelectuais e afetivos com cada professor, resultando em atitudes e respostas diversas por parte desses (Hoffmann, 2009, p. 13).

Sendo assim, a autora destaca que o processo avaliativo é sempre de caráter singular no que se refere aos estudantes. Uma vez que as posturas avaliativas afetam diretamente os sujeitos educativos. Ela alerta, ainda, para o processo avaliativo, que tem por intenção: observar o aprendiz; analisar e compreender suas estratégias de

aprendizagem e tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo, somente

[...] constitui[r] o processo como tal, se ocorrerem os três tempos: observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem. Não se pode dizer que se avaliou porque se observou algo do aluno. Ou denominar por avaliação apenas a correção de sua tarefa ou teste e o registro de notas, porque, nesse caso, não houve a mediação, ou seja, a intervenção pedagógica desafiadora e favorecedora à superação intelectual dos alunos (Hoffmann, 2009, p. 14).

Essa é a intenção do avaliador: conhecer, compreender e acolher os alunos, em suas singularidades e estratégias que lhes são próprias de aprendizagem, para ter condições de fazer os ajustes necessários nas ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo (Hoffmann, 2009). É importante destacar o olhar minucioso que autora traz ao dizer que constituir a avaliação da aprendizagem em um processo objetivo, normativo e padronizado é o mesmo que deturpá-la em seu significado essencial — de humanidade. Ela segue dizendo que a relação entre educador/educando exige o processo avaliativo mediador e que só é possível sobreviver por meio do resgate da sensibilidade, do respeito ao outro, da convivência e de procedimentos dialógicos e significativos.

O destaque em questão nos faz pensar em uma avaliação da aprendizagem que toca o outro em caráter subjetivo, Pois passa pelo cuidado, afeto, conhecimento e pela sensibilidade de perceber que cada um é diferente e aprende de formas diferenciadas. O olhar avaliativo deve abarcar as singularidades dos educandos para que as estratégias pedagógicas se ajustem a cada um. O que não significa, entretanto, que algum educando aprenda sozinho, muito menos a ler e a escrever (Hoffmann, 2009, p. 16).

A avaliação não tem por objetivo definir se os alunos aprendem ou não aprendem. Essa resposta já está dita: todos aprendem sempre e aprendem mais com melhores oportunidades para isso. É preciso perguntar sobre que oportunidades podemos criar (Hoffmann, 2009, p. 36-37).

Segundo Hoffmann (2009), todos aprendem todos os dias, de jeitos diferentes, com coisas diferentes, com pessoas diferentes e em tempos diferentes. Sendo assim, o olhar avaliativo precisa ser flexível quanto à própria diversidade do contexto educacional, ao invés de se pautar em padrões fixo, elitistas e comparativos que menosprezam as condições reais de aprendizagem das crianças e dos jovens.

Na mesma aproximação conceitual, Hadji (2001) afirma que a avaliação, em seu contexto de ensino, tem por objetivo legítimo contribuir para o êxito do ensino, ou seja, para a construção de saberes e de competências pelos alunos. O que parece legítimo do ato de avaliação vai depender, na verdade, da significação essencial do ato de ensinar.

A esperança de colocar a avaliação a serviço da aprendizagem e da convicção de que isso é desejável por todos os envolvidos na busca contínua de compreender que a avaliação da aprendizagem é um ato subjetivo, que se expressa a partir de um contexto vivido por cada sujeito.

Pensando em tudo o que ainda se pode dizer sobre avaliação da aprendizagem e sobre como podemos orientar os que estão envolvidos nesse processo, sobre como colocar a avaliação a serviço da aprendizagem, Hadji (2001) apresenta a terminologia: avaliação formativa como utopia promissora, de modo que é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa. Ou seja, percebe-se, então, que se trata de um modelo ideal, que indica o que deverá ser feito, para, assim, tornar a avaliação verdadeiramente útil em situação pedagógica, levando em consideração, primeiramente, que a avaliação formativa é uma avaliação informativa. Isso acontece a tal ponto que “[...] a partir do momento que informa, ela é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa” (Hadji, 2009, p. 20). Entende-se, então, que nenhuma avaliação necessariamente precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa. Para facilitar o próprio processo, basta-lhe, então, informar os atores do processo educativo (Hadji, 2001).

Nesse sentido, Hadji (2001) nos provoca a pensar em uma forma de avaliação que se preocupa em possibilitar, aos envolvidos, a compreensão do ato de avaliar. Esse ato interessa unicamente aos pares as devidas informações para que a avaliação tenha condições de ser entendida pelo avaliador e por quem será avaliado. Sendo assim, a segunda característica, em geral, considerada uma avaliação formativa, informa os atores do processo educativo. Vejamos,

[...] o professor que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros (Hadji, 2001, p. 20).

Nessa perspectiva, o professor, assim como o aluno, terá a oportunidade de repensar suas ações, de ajustar, se preciso for, sua forma de ensinar e de aprender com o intuito de melhorar e aprimorar o processo no qual cada um desempenha uma função. Afirma Hadji (2001, p. 21),

[...] a avaliação formativa implica por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa

As mudanças feitas a partir dos resultados obtidos das avaliações permitirão ao professor e ao aluno condições de melhoramento do desempenho de ambos. “Portanto tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em função da análise da situação, tomada possível pela avaliação formativa” (Hadji, 2001, p. 21). Portanto a ideia de avaliação formativa, segundo Hadji (2001, p. 21-22), corresponde ao modelo de uma avaliação:

- Que se coloca deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa;
- Que se propõe tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;
- Que se inscreve na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser, simplesmente, uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica.

Sendo assim, confere-se, ainda, que a afirmação se trata de um modelo ideal sobre duas séries de considerações. A primeira delas se refere ao fato de que o que define é menos da ordem dos fatos objetivamente observáveis que das intenções que não podem ser apreendidas na exterioridade das práticas. É em sua destinação, no sentido do projeto do âmbito do qual ela se inscreve, que se “lê” a “formatividade” da avaliação. A segunda, então, refere-se à questão de que, em função disso, ninguém jamais pode estar certo de fazer avaliação formativa. Não pode haver um dispositivo pronto. O modelo ideal não é diretamente operatório. E, sem dúvida, é por isso que a avaliação formativa sempre será uma dimensão utópica. Isto é, sua existência concreta jamais é assegurada. Ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que poderiam colocar as considerações pelas quais se traduz uma

atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo. Ao trazer-se a avaliação formativa como utopia promissora, há uma forma de desacomodar as ideias e práticas (desgastantes) utilizadas em nossa ação educativa, que já não servem e nem demonstram o que de fato se aprende e se ensina. Continuamos presos aos instrumentos como: provas, simulados e tantos outros, que medem o aprendizado por resultado decimal. A avaliação continua sendo entendida como momentos a parte — o *dia da prova*, desvinculado do tudo o que acarreta esse sujeito, que aprende de tantas formas e que é sujeitado apenas a uma única forma de ser avaliado. Tanto a escola quanto o professor necessitam dar-se conta de que é preciso olhar individualmente para os seus estudantes, bem como oportunizar as diferentes formas que existem de avaliar conforme a necessidade de aprender.

Para a pesquisadora Vickery (2016), em muitas escolas, a avaliação em prol da aprendizagem veio a substituir o termo da avaliação formativa como avaliação que leva a ação. Porém, independente do termo utilizado, a meta é identificar onde a criança está em sua aprendizagem e, por seguinte, identificar as estratégias que podem ser aplicadas para continuar a aprimorar sua aprendizagem.

Seguindo uma mesma aproximação conceitual a Agência de Qualificação e Currículos lista 10 princípios da avaliação em prol da aprendizagem (Assessment Reform Group, 2002). Nesse sentido, a avaliação em prol da aprendizagem: I) faz parte do planejamento eficaz; II) concentra-se em como as crianças aprendem; III) é fundamental para a prática em sala de aula; IV) é essencial como habilidade profissional; V) exerce impacto emocional; VI) afeta a motivação do aluno; VII) promove o comprometimento com os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação; VIII) ajuda os alunos a saber como melhorar; IX) incentiva a autoavaliação; X) reconhece todos os sucessos alcançados.

Desses princípios apontados, não cabe, aqui, a definição do mais ou menos importante para avaliação em prol da aprendizagem. Mas, cabe a escola, juntamente com os professores, pensar em como colocá-los em funcionamento na prática cotidiana frente às necessidades das aprendizagens dos estudantes.

Para o filósofo e pedagogo Vasconcellos (2003), a avaliação, para assumir o caráter transformador (e não de mera constatação e classificação), necessita, antes

de tudo, de comprometimento com os alunos. Esse é o real sentido da avaliação e é o que justifica sua existência no processo educativo. Porém,

[...] embora isso pareça óbvio, temos que levar em conta toda a distorção histórica existente, de maneira que é corrente mudar-se apenas a superfície e se manter a contradição de fundo (fazer coisas novas no esquema antigo. A observação mais atenta aponta que as mudanças na avaliação têm ocorrido, mas não no fundamental, que é a postura de compromisso em superar as dificuldades percebidas. A questão principal não é a mudança de técnicas; passa por técnicas, mas a priori é a mudança de paradigma, posicionamento, visão de mundo e valores (Vasconcellos, 2003, p. 41).

Segundo o autor em questão, a avaliação não pode ser compreendida como mudanças de técnicas a serem aplicadas e de, assim, pensarmos que estamos atribuindo o real sentido de sua existência. Mas, sim, de olharmos para a potência que existe no ato de avaliar quando somos capazes de perceber o processo avaliativo que perpassa e que se integra com o todo da prática educativa. Nessa mesma aproximação, faz-se necessário compreender que a avaliação não é uma constatação, classificação. Ela vem a ser, ou deveria ser, de fato, uma ação transformadora, que seja capaz de colaborar com processos de evolução na aprendizagem dos estudantes. Afirma-se:

[...] a avaliação, enquanto reflexão crítica sobre a realidade, deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-los. A rigor, a avaliação, no seu autêntico sentido, está no âmago dos processos de mudança, é parte imprescindível e, diríamos até desencadeadora da atividade transformadora (Vasconcellos, 2003, p. 19).

Nesse caso, a avaliação deve ser percebida como um processo de mudança na vida dos estudantes, de modo a ajudá-los a descobrir suas reais necessidades e de ajudá-los na resolução dos problemas e das dificuldades encontradas. Sabemos que, no cotiando das escolas, a avaliação ocupa um enorme espaço. Afirma-se até que a avaliação é feita para mudar. Assim, para Vasconcellos (2003, p. 19), “Avalia-se tanto, investe-se tanto tempo com instrumentos (provas, testes) e registros (notas, conceitos) e, no entanto, as coisas não mudam”.

Nesse sentido, vale lembrar que a avaliação da aprendizagem não acontece em momentos isolados (no dia ou na semana das provas). Pelo contrário, a avaliação acontece no cotidiano das ações educativas diárias, quando professor e estudante conseguem dialogar, perceber as dificuldades e as possibilidades de avanço para

melhor desenvolver o potencial daquele ensina e daquele que aprende.

Sendo assim, é preciso que estejamos atentos para as perguntas que precisam serem feitas quando constatamos que o estudante não está aprendendo. Vasconcellos (2003, p. 57) propõe que:

[...] é coerente ficarmos só na constatação de o que ele não está aprendendo, não analisando o como, para chegarmos ao porquê da dificuldade. Pautado na sua curiosidade epistemológica e na disposição para a pesquisa, a primeira pergunta que o professor faz para si é: O que está acontecendo? Investiga, pesquisa. Como posso ajudar este meu aluno para que supere as dificuldades, ao invés de ficar n frase do quanto será que ele merece? Há o perigo, como apontamos, de polarizarmos a discussão em torno da aprovação/reprovação e perdermos de vista o essencial a aprendizagem. A avaliação em seu sentido libertador, passa precisamente por essas questões tão proeminentes.

Assim, a avaliação da aprendizagem vai além da constatação do que não se aprende e passa a ser pensada a partir do porquê não se está aprendendo; a partir do processo de retomada do professor, ao se importar com o que poderá ser feito, reajustado, para que o seu estudante tenha condições de suprir as dificuldades que estão sendo identificadas. Não em relação à superficialidade do quanto ele precisa para passar (apenas no campo da aprovação, reprovação e classificação), mas, sim, ao que de fato ele precisa para aprender de verdade e para alcançar o potencial que precisa naquele instante de sua vida.

Apresento, aqui, a dissertação realizada por Vanessa dos Santos Tavares no ano de 2016, intitulada: *Sentidos e Significados da Avaliação das Aprendizagens para Professores em Formação Continuada*, que demonstra, em parte dos seus resultados, essa realidade descrita acima. A pesquisa em questão apontou como parte dos resultados: por um lado, em relação aos sentidos da avaliação, destacou-se a relação de poder presente na cultura escolar; por outro lado, deixa-se explícito as tentativas de romper com modelos autoritários de avaliação classificatória. Assim, é destacada a importância da formação continuada que proporcione ao professor reflexão sobre suas práticas avaliativas

Sendo assim, faz-se cada vez mais necessário pensar na formação inicial e continuada do professor, que acarreta fragilidades, seja pelo período de formação recebida (graduação) — que trazem pinceladas de temas que são imprescindíveis para sua atuação educativa em um curto espaço de tempo —, seja pela falta de recursos financeiros e/ou de interesse em continuar sua formação após a graduação,

seja pela desvalorização da profissão docente. Enfim, existem muitas justificativas que são encontradas e que desafiam esse professor a exercer sua profissão com qualidade.

No próximo capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa. Primeiramente, discuto sobre o método adotado — a fenomenologia hermenêutica —, e, posteriormente, sobre o contexto da pesquisa, dos participantes, instrumentos, bem como os procedimentos da pesquisa.

3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID – 19 - O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

A pandemia de 2020 tem a ver com um vírus que apareceu e gerou uma catástrofe mundial, de modo a paralisar a vida social e econômica dos países. Foi uma crise sanitária alarmante, em que mais de quatro bilhões de pessoas ficaram confinadas em suas casas, ou seja, mais ou menos a metade da população mundial. No fim de maio de 2020, eram cinco milhões de contaminados e quase 350 mil óbitos (Morin, 2021).

Diante da pandemia da covid-19, fomos tomados pela crise sanitária global nas mais diferentes esferas da nossa vida. O distanciamento, isolamento, perda de entes queridos, o medo da morte, a incerteza da cura, o risco da doença. Tudo isso chegou com veracidade, então, sentimos que a vida estava completamente ameaçada. A escola não ficou ilesa dessa realidade, de modo que foram fechadas de imediato e que a forma de aprender e de avaliar passou a ser remota em um curto espaço de tempo. Como fazer? Que instrumentos serão utilizados? Como vamos ensinar? Essas e tantas outras questões fizeram parte desse momento incerto em que todos estávamos envolvidos. O novo “normal” colocou em dúvidas concepções, até então, tidas como únicas no âmbito da educação. A forma de avaliar foi uma delas.

Apresento, a seguir, uma breve demonstração de produções acadêmicas que foram publicadas, mais recentemente, nos anos de 2020 a 2022 — período este em fomos assolados pela pandemia da covid-19. Fiz uma busca no *Google Acadêmico* com o filtro em pesquisas brasileiras, utilizando os descritores: “avaliação da aprendizagem” e “avaliação na pandemia”. Essa busca resultou em 12.800 artigos. Busca realizada em julho de 2023. Alguns critérios de escolha para este estudo foram precisos: abordagem dos desafios avaliativos da aprendizagem no contexto

pandêmico e, também, pesquisas que abordassem o contexto do ensino fundamental dos anos iniciais. Assim, selecionei oito produções que estavam relacionadas e/ou se aproximavam do meu objeto de pesquisa. A partir da leitura dessas produções e dos seus resumos, foi possível mapear e considerar o valor, que essas produções trouxeram para discutir o tema da avaliação da aprendizagem nesse contexto.

Quadro 4 — Mapeamento das produções

TÍTULO	DATA	AUTORES
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA	2021	NOGUEIRA E MACEDO
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO: DOCÊNCIA E OS PROCESSOS DE REINVENÇÃO	2022	SOARES E NACIMENTO
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ENSINO REMOTO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?	2021	SANTOS, MARQUES E MOURA
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PANDEMIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES	2021	SANTOS, SARMENTO E MENEGAT
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	2021	OLIMPO, MACIEL, SAMPAIO E MORAES
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	2020	SOUZA E SIMÃO
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA. DIFICULDADES ENFRENTADAS POR PROFESSORES DE ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DO RECIFE	2020	SILVA E VARJAL
DESAFIOS E EMERGÊNCIAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE PANDEMIA: IMPACTOS NA PROFISSÃO DOCENTE	2022	BORTOLIN E NAUROSKI

Fonte: Araújo (2023).

As produções encontradas demonstram que houve, em grande escala, uma necessidade de pesquisas relacionadas ao tema da avaliação da aprendizagem no tempo da pandemia da covid-19. Além disso, demonstra-se extrema preocupação em encontrar formas que ajudassem professores e estudantes a lidarem com essa nova realidade. A seguir, apresento uma sistematização dos artigos selecionados, apresentando seus objetivos, instrumentos utilizados, principais resultados e desafios.

O artigo *A avaliação da aprendizagem escolar em tempos de pandemia*, publicado em 2021, teve por objetivo analisar as formas de avaliação escolar para a

promoção da aprendizagem durante o período de isolamento social, bem como identificar a perspectiva do professor acerca desse processo. O problema da pesquisa foi respondido, pois os professores mostraram como estão sendo realizadas as avaliações e suas opiniões sobre esse processo educativo. Todavia, outros questionamentos se apresentaram, principalmente aqueles relacionados às condições precárias às quais os alunos e professores usufrutuários das escolas públicas estão submetidos. As dificuldades encontradas foram na familiarização de novos meios de aulas remotas, pelo fato de a escola e das famílias não estarem preparadas para o uso de alguns aplicativos como: *Google Forms*, *Google Meet* e demais possibilidades. Ressalta-se que os antigos percalços se agigantaram, como a falta de recursos de toda ordem para a oferta de um trabalho educativo de qualidade, a formação de professores inexistente ou distante dos reais propósitos, que deveriam estar vinculados a prepará-los para a formação de consciência crítica como a única forma de interpretação da realidade em que vivemos e o vislumbre de sua superação. Essa pesquisa concluiu que a avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia só aumentou a distância física, estrutural, econômica, política e cultural de uma população que espera, da escola, sobretudo da pública, de qualidade, o compromisso de superar as enormes distâncias existentes entre a criação de possibilidades de apropriação do conhecimento científico, no sentido de promover mudanças nas próprias vidas e na sociedade, com ou sem isolamento social. Participaram, da pesquisa em questão, doze professores do 1º ao 5º ano de uma escola pública, localizada na Zona Leste de Porto Velho-RO.

O artigo *A avaliação da aprendizagem no ensino remoto: docência e os processos de reinvenção*, publicado em 2022, apresentou como objetivo investigar a Avaliação da Aprendizagem de alunos da educação básica no ensino remoto durante a pandemia, além, também, de investigar as percepções dos docentes no contexto. Logo, foram realizadas entrevistas com 22 professores que atuam na Educação Básica em Porto Alegre e região, seguindo os objetivos de estudar, investigar e problematizar como tem sido o processo de avaliação da aprendizagem e as principais percepções docentes no contexto vivido. Nas análises realizadas, levando em consideração as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa entrelaçados aos autores estudados, foi possível evidenciar um latente processo de ressignificação e de reinvenção das práticas docentes. Essa reinvenção da docência vem sendo subjetivada por esse novo formato de educação, pelas novas experiências de ensino,

de aprendizagem e de avaliação pelos meios digitais e pelas diversas alternativas de organização. Os professores entrevistados trouxeram uma importante reflexão sobre a possibilidade de inserir novos modelos de organização pedagógica através da educação remota emergencial, buscando soluções e estratégias nas ferramentas digitais para viabilizar o trabalho. Por fim, foram sugeridos novos olhares para o conceito de avaliação, pois avaliar a aprendizagem escolar é um movimento que cabe ao espaço e tempo da escola e se dispõem às possibilidades de seguir reinventando a avaliação.

O artigo *Avaliação da aprendizagem e ensino remoto: o que dizem os professores?* foi publicado em 2021 e propôs como objetivo identificar e analisar o papel da avaliação da aprendizagem durante o ensino remoto na visão dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Corumbá (MS) no contexto da pandemia de covid-19. Os resultados obtidos por meio de formulário eletrônico, enviado para os 410 professores atuantes nessa etapa, indicaram que os docentes defendem uma perspectiva formativa e diagnóstica, porém, as práticas de avaliação são contraditórias. A avaliação, que tem assumido um papel burocrático, mostra-se ineficaz para os professores e com empobrecimento dos processos de formação humana, pois não possibilita a apropriação crítica e consciente dos saberes sistematizados. De forma geral, foi possível observar que muitos professores reconhecem a importância da avaliação, atrelam sua realização a uma determinada concepção de ensino e aprendizagem, mas, diante dos profundos desafios que o contexto de precarização apresenta, acabam não tendo êxito na tarefa e, portanto, abandonam as concepções que orientariam sua prática. Ao mesmo tempo que a avaliação da aprendizagem é valorizada como parte fundamental do trabalho pedagógico, ela é secundarizada no processo de ensino para atender expectativas sociais impostas às escolas e aos alunos. A avaliação se reduziu ao preenchimento de exercícios para quantificar a aprendizagem, sem considerar, de modo mais crítico e reflexivo, a relação entre conteúdo, forma e destinatário. Considerando a intensificação e precarização do trabalho docente durante a pandemia de covid-19, esse artigo demonstrou o distanciamento entre a concepção que os professores possuem sobre a avaliação e o que a realidade os impeliu a realizar. Além disso, a falta de conhecimento sobre a realidade dos alunos, a impossibilidade de acompanhar sistematicamente a realização das atividades e a interferência dos pais e

responsáveis contribuiu para que os docentes atribuíssem papéis para a avaliação que se misturam entre funções mais pragmáticas, com visões formativas e críticas.

O artigo *Avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: concepções e práticas docentes*, publicado em 2021, objetivou as concepções e as práticas de professores sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia de covid-19. Participaram, do estudo de caso, 77 professores que atuam nos ensinos fundamental e médio de um colégio da rede privada. As respostas ao questionário, disponibilizado *on-line* por meio da ferramenta *Google Forms*, foram categorizadas com base na Técnica de Análise de Conteúdo. A realização do estudo possibilitou identificar aspectos como: a) a flexibilidade para se adaptar as demandas do ensino remoto; b) a mudança nas concepções docentes e a busca por estratégias diferenciadas de avaliação; c) a dificuldade da observação e do acompanhamento individual de cada estudante; d) o atraso ou não da devolução dos trabalhos avaliativos propostos; bem como e) a necessidade de formação continuada. Esse conjunto de aspectos, de certa forma, interferiu nas práticas avaliativas.

O artigo *Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização*, publicado em 2021, definiu como objetivo apresentar como ocorreu o processo avaliativo nesse período pandêmico, bem como a importância da avaliação da aprendizagem. Tal experiência foi vivenciada em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, de uma escola pública municipal de Fortaleza. Durante todo esse processo, foram enfrentadas muitas dificuldades, porque era tudo muito novo, muito diferente, diversos processos foram transformados de forma urgente, visto que esse cenário nos forçou a várias mudanças. A falta de uma estrutura realmente capaz de atender às necessidades revelou um grande problema: o despreparo de muitos docentes para o ensino através de aulas remotas. Uma outra dificuldade enfrentada foi com os estudantes sem acesso à internet, considerando que ainda não se dá para garantir evidentemente a qualidade da aprendizagem dentro das condições em que os alunos são expostos, sabendo que a grande maioria acessa a internet exclusivamente via celular. Nesse contexto, o uso das tecnologias para o professor também tem sido um desafio diário com inúmeras dificuldades, o que exigiu novas aprendizagens, a fim de atender essa nova modalidade do ensino remoto e atingir as metas definidas mediante planejamento. Vale ressaltar que se faz necessário que a criança esteja em contato com um ambiente que favoreça a aprendizagem, que seja sempre respeitado o seu tempo, em especial nesse período

de pandemia. O aspecto emocional, tanto de professores quanto de estudantes, dificultou o acompanhamento e promoção do desenvolvimento de cada estudante, embora esse fator não tenhamos dados científicos para comprovar. É possível descrever a construção de um caminho sobre a avaliação da aprendizagem como o processo avaliativo que orienta a tomada de decisão frente ao plano de intervenção pedagógica, de modo a favorecer o ensino e a aprendizagem mesmo no ensino remoto. O uso diversificado de instrumentos, de ferramentas e de práticas foi necessário para avaliar o desempenho das crianças, embora o acesso às tecnologias fosse limitado para a maioria das famílias. Nesse sentido, fica, para gestores e professores, a importância da reflexão sobre ação desenvolvida e sobre os elementos da realidade escolar que estão disponíveis através dos resultados das avaliações, para assim planejar intervenções, a fim de garantir que todos os estudantes desenvolvam suas habilidades.

O artigo *A avaliação da aprendizagem durante a pandemia de covid-19*, publicado em 2020, no objetivo, relata como os professores realizaram a avaliação de aprendizagem no período de pandemia. O vírus da covid-19 trouxe, além da doença, mudanças expressivas na educação, de modo que as aulas foram adaptadas e passaram a ser remotas. Nesse sentido, essa pesquisa traz como questionamento a seguinte questão: como tem sido feito a avaliação da aprendizagem no período de pandemia? Em consequência, foi possível levantar as seguintes hipóteses: os professores continuaram com as mesmas metodologias de avaliação usada antes da pandemia; os alunos deixaram de ser avaliados nesse período; os professores adaptaram seus métodos avaliativos buscando novas fontes possíveis de serem avaliados durante a pandemia. Feito os devidos levantamentos, foi possível concluir que a avaliação da aprendizagem permite, ao professor, diagnosticar e reorganizar o processo ensino/aprendizagem. No entanto, essa ferramenta tão importante para educação tem ficado em segundo plano, visto que as medidas tomadas pelo governo nas esferas federal, estadual e municipal tem como objetivo evitar a defasagem da aprendizagem e o abandono escolar, com poucas diretrizes para que a educação nesse período seja de qualidade. Dessa forma, fica a cargo dos professores, junto à equipe pedagógica, encontrar um caminho para essa avaliação. Diante do exposto, ficou claro que as duas primeiras hipóteses foram refutadas, isto é, os professores não deixaram de avaliar e não utilizam as mesmas metodologias de avaliação antes da pandemia. Contudo, é preciso considerar que a terceira hipótese não está totalmente

correta, pois, em meio ao caos que vive a educação, os professores se encontram com muitas incertezas de como realizar seu trabalho com qualidade e de como atingir o objetivo principal, que é a concretização da aprendizagem dos alunos. Entretanto, eles não cruzaram os braços e a cada dia se reinventam para superar os obstáculos e auxiliar seus alunos no processo ensino aprendizagem.

O artigo *A avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia — Dificuldades enfrentadas por professores de escolas de referência em ensino médio do Recife*, publicado em 2020, discute os resultados de uma pesquisa realizada em seis escolas públicas estaduais de ensino médio do Recife, com o objetivo de identificar as dificuldades enfrentadas pelos seus professores no desenvolvimento das avaliações de aprendizagem, no ensino remoto. Foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas, no formato *on-line*. Os resultados realçam as seguintes dificuldades: formação profissional inadequada para a docência virtual; omissão do governo estadual na sistematização de uma formação continuada dos professores, bem como na provisão de aparatos tecnológicos para alunos e professores; evasão escolar e desmotivação de professores; despreparo para o uso adequado das TICs; processo avaliativo meritocrático e desconectado das especificidades da docência virtual. No entanto, apesar das dificuldades apresentadas, é possível realçar um trabalho coletivo de apoio entre os professores. Percebe-se muita colaboração e solidariedade. Os professores com mais expertise no uso das TICs socializam seus conhecimentos com os colegas, ajudando-os a enfrentar, com menos sofrimento, o desafio do ensino remoto. Quanto ao processo avaliativo, é possível observar que poucos professores caminham para uma concepção de avaliação diferente da que é utilizada na docência presencial nas escolas. A concepção meritocrática é também dominante no ensino remoto. A avaliação ocorre de forma desconectada com as especificidades da docência virtual. Concluindo, podemos afirmar que a necessária mudança do processo avaliativo no ensino remoto, de fato, não está ocorrendo. Aos alunos, não é disponibilizada uma avaliação formativa que busque construir uma aprendizagem significativa. Há a predominância da avaliação somativa com o único objetivo de gerar uma nota, o que demonstra que é preciso uma formação continuada sobre avaliação das aprendizagens capaz de romper com essa concepção meritocracia da avaliação, avançando na direção de uma nova prática avaliativa, mais justa, emancipatória, inovadora e inclusiva.

O artigo *Desafios e emergências da avaliação da aprendizagem no contexto de pandemia: impactos na profissão docente*, publicado em 2022, teve como objetivo compreender os desafios da avaliação da aprendizagem no contexto pandêmico da covid-19. Desse modo, fez-se necessária uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, no portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A pesquisa envolveu todos os níveis de ensino: da educação básica ao ensino superior, demonstrando os desafios da avaliação no contexto pandêmico e na vida profissional dos docentes. Logo, foram encontradas seis pesquisas de artigos acadêmicos publicadas entre 2020 e 2022, as quais foram sistematizadas. A partir dos dados encontrados, conclui-se que a avaliação da aprendizagem foi desafiadora tanto no ensino superior como na educação básica. Um dos pontos a serem destacados como desafio foi o despreparo dos professores para o uso de TICs, o que exigiu uma adaptação compulsória desses profissionais à nova realidade. Nesse sentido, o processo avaliativo precisou ser adaptado também ao ensino remoto. Os dados das pesquisas demonstraram que a maioria dos professores modificou qualitativamente o modo de avaliar, o que se diferenciou muito do ensino presencial. Apareceram a necessidade de pesquisas pelos discentes, de seminários e de uma diminuição do número de testes como provas objetivas. Porém, relatou-se, em alguns pontos, o desconforto de alguns professores em realizarem provas *on-line*, em razão do fato de o aluno poder “fraudar” as respostas na internet. Esse dado nos faz repensar a função da avaliação e a sua concepção negativa por parte dos professores. Algumas pesquisas demonstraram, também, a falta de acesso dos discentes à internet, o que provocou uma questão referente ao direito à educação e à função emancipatória da avaliação. Os países da América Latina, conhecidos como os mais desiguais do planeta, aumentaram ainda mais a lacuna das desigualdades — preocupação constante no que diz respeito a gerar mais políticas públicas para o acesso à educação de qualidade aos estudantes carentes. Os dados encontrados demonstraram que, por parte dos alunos, durante o ensino remoto, também houve a necessidade de acompanhamento dos professores. Além disso, houve relatos dessa carência por eles. Isso pressupõe o entendimento de que a avaliação formativa é acompanhamento e amorosidade em relação ao processo do educando.

Essa breve demonstração das produções acadêmicas possibilitou a aproximação com dados sobre o tema da avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia da covid-19 entre os anos de 2020 e 2022. Por meio do *Google Acadêmico*,

foi possível encontrar produções, que se assemelham com o meu objeto de pesquisa: analisar o processo de avaliação da aprendizagem realizado no período da pandemia da covid-19 nos anos iniciais do ensino fundamental. Pelo prazo que me resta para defesa da minha dissertação, escolhi oito artigos que pudessem colaborar com a minha pesquisa.

A partir das pesquisas encontradas, foi possível perceber que a avaliação da aprendizagem foi desafiadora em muitos segmentos do ensino, seja na educação básica ou no ensino superior. Desse modo, com a leitura sistemática das produções acadêmicas, apresento, no quadro abaixo, uma breve síntese de alguns elementos que considero serem essenciais ao se tratar da avaliação da aprendizagem na pandemia da covid-19.

Quadro 5 — Sistematização de elementos essenciais (continua)

ELEMENTOS ESSENCIAIS NO TRATAMENTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PANDEMIA DA COVID-19
1) O despreparo dos professores, gestores, estudantes e famílias para o uso de TICs, que foi exigido em um curto espaço de tempo para atender a demanda frente à nova realidade;
2) O processo avaliativo que enfrentou adaptações para atender ao ensino remoto. Os dados mostram que os professores tiveram que pensar e realizar outras formas de avaliação que não faziam parte da forma como ensinavam. Sendo preciso inserir no trabalho remoto emergencial soluções e estratégias a partir das ferramentas digitais que ajudaram a viabilizar o trabalho mesmo que isso gerasse desconforto e incertezas em suas ações. Produções como: vídeos, <i>podcast</i> ; envio de material impresso ou digital; vídeo aulas; vídeo chamadas individuais; atendimento aos estudantes e familiares via <i>WhatsApp</i> ; provas marcadas com hora e data para acontecer de forma <i>on-line</i> e tantos outros se tornaram instrumentos avaliativos na prática dos docentes.
3) Alguns dados apontam a avaliação da aprendizagem reduzida ao preenchimento de exercícios para quantificar a aprendizagem, sem considerar, de modo mais crítico e reflexivo, a relação entre conteúdo, forma e destinatário;
4) O distanciamento entre a concepção que possuem os professores sobre a avaliação e o que a realidade os impeliu a realizar. Além disso, a falta de conhecimento sobre a realidade dos estudantes e a impossibilidade de acompanhar sistematicamente a realização das atividades;
5) A interferência familiar que causou desconforto por parte dos professores por não saberem se os estudantes realmente estavam realizando sem ajuda dos pais ou da internet as avaliações;
6) Houve ainda a identificação de aspectos como a flexibilidade para se adaptar as demandas do ensino remoto;
7) Mudança nas concepções docentes e a busca por estratégias diferenciadas de avaliação;

Quadro 5 — Sistematização de elementos essenciais (continuação)

ELEMENTOS ESSENCIAIS NO TRATAMENTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PANDEMIA DA COVID-19	
8)	Dificuldade da observação e do acompanhamento individual de cada estudante;
9)	A falta de estrutura por parte de algumas escolas para atender às necessidades dos estudantes;
10)	Muitos estudantes sem acesso à internet;
11)	O aspecto emocional trouxe sofrimento, incertezas e medo tanto de professores quanto de estudantes e familiares.

Fonte: elaborado pela autora.

As produções acadêmicas apresentadas aqui servem como referências para continuarmos pesquisando e obtendo outros dados que nos possibilitem qualificar ainda mais a avaliação da aprendizagem, de modo a oportunizar, aos professores e estudantes, “caminhos” que os ajudem em seus processos formativos.

4 METODOLOGIA

Para começar, é preciso dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo, imprimindo um ritmo ao movimento, até que o processo de fazer pesquisa seja incorporado e possamos reproduzi-lo, passo a passo (Dal'igna, 2012, p. 196).

Conforme Dal'igna (2012), para fazer pesquisa é preciso caminhar. No decorrer do caminho, não sabemos ao certo o que vai acontecer. Constantemente, ou por alguma razão, não progredimos, ficamos paralisados ou realizamos tentativas que não geram os resultados esperados. Cada passo exige disciplina e determinação.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, apoia-se na abordagem da fenomenologia hermenêutica, que consiste na observação, descrição e interpretação dos fatos. Para o desenvolvimento e compreensão dessa corrente, busquei aportes teóricos a partir de alguns pensadores como Husserl, Schleiermacher, Triviños, Palmer, entre outros que discutem com as ideias desenvolvidas nesta pesquisa.

Busquei, os estudos de Edmund Husserl (1859-1938), filósofo alemão que pretendeu, inicialmente, fazer da filosofia uma ciência rigorosa, o que mais tarde significou uma renúncia as suas declarações primeiras, voltando-se para a investigação do mundo vivido pelos sujeitos. A filosofia como “ciência rigorosa” consistia em ter, como tarefa, o estabelecimento de categorias puras do pensamento científico. Para o alcance desse objetivo, Husserl falou da “redução fenomenológica”, que, por meio dela, na qual o fenômeno se apresentava puro, livre dos elementos pessoais e culturais, chegando-se ao nível dos fenômenos denominado das essências. Sendo assim, a fenomenologia apresenta-se como um “método” e como um modo de ver o dado (Triviños, 1987).

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de forma senão a partir de sua “facticidade” (Triviños, 1987, p. 43).

Segundo Triviños (1987), a fenomenologia é uma ambição de uma filosofia que pretende ser uma “ciência exata”, mas também uma exposição do espaço e do “mundo vivido”. Trata-se de descrever e não de explicar nem de analisar. É o ensaio de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é. Sendo assim, refere-se ao “[...] estudo dos fenômenos, daquilo que aparece a consciência, daquilo que é dado a partir de si mesmo [...] é também um amplo movimento científico e espiritual, extraordinariamente variado e ramificado, ainda hoje vivo” (Lima, 2014, p.10).

A palavra hermenêutica nos apresenta uma diversidade de significados, que foram sendo ilustrados e definidos no percurso histórico. Perpassa-se, então, desde a arte de interpretação dos escritos sagrados, textos antigos, sinais e signos da cultura. Sendo assim, a hermenêutica se caracteriza e reconfigura-se. Na verdade, a hermenêutica reconfigura a interdependência linguística, que reconhece a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada, privilegiando os discursos dos sujeitos, de onde brotam novos sentidos expressivos à apropriação dos estudos históricos (Sidi, 2017).

A hermenêutica, pode-se dizer, mostra os limites da dialética; esta, porém, mostra a possibilidade daquela. Justamente porque o universal sempre é pensado dentro das possibilidades de uma dada linguagem, a hermenêutica é essencial para a compreensão do pensamento, mesmo daquele que se perfaz no plano ideal-formal. O pensamento puro, não obstante, ser caracterizado pela imutabilidade e universalidade, nunca se dá por si, mas sempre através de uma linguagem histórica, o que coloca a hermenêutica e a dialética em uma relação de interdependência também com a gramática, na medida em que na base está a operação de entendimento e comunicação linguística (Schleiermacher, 1999, p. 14).

Palmer (2006) define hermenêutica como a ciência da compreensão, que desvela as estruturas existenciais que envolvem a ação humana, no sentido de ocultar o que parece familiar, questionando e trazendo os desdobramentos de uma tradução, que envolve riscos e a diversidade de expressões vitais. Para ele,

[...] tal concepção de hermenêutica implica uma crítica radical do ponto de vista da filologia, pois procura ultrapassar o conceito de hermenêutica como conjunto de regras, fazendo uma hermenêutica sistematicamente coerente, uma ciência que descreve as condições da compreensão, em qualquer diálogo. O resultado não é uma hermenêutica filológica, mas uma hermenêutica geral cujos princípios possam servir de base a todos os tipos de interpretação de texto (Palmer, 2006, p. 50).

A fenomenológica hermenêutica possibilita, ao pesquisador, uma interpretação mais aguçada do fenômeno estudado e a abertura para compreensão e

diálogo da realidade, que está sempre em constante mudança. A fenomenologia Hermenêutica consiste na descrição detalhada do fenômeno tal como ele se apresenta. Ou seja, uma descrição direta das experiências vivenciadas pelos sujeitos. A abordagem trazida nesta dissertação pode contribuir para:

[...] desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto, desvendá-lo para além da aparência, apegando-se somente aos fatos vividos da experiência e dos seus significados. Para tanto, utiliza-se fartamente de relatos descritivos das características em estudo; porém, não de forma passiva, mas por uma reflexão que permita interpretar tais relatos, objetivando pôr a descoberto as características, as categorias, os sentidos menos aparentes, aqueles mais fundamentais do fenômeno (Coltro, 2000, p. 42).

Nesse sentido, a fenomenologia hermenêutica auxiliará na descrição e na interpretação dos dados desta pesquisa, a partir das falas trazidas pelas professoras dos anos iniciais, na busca por compreender como ocorreu o processo da avaliação da aprendizagem discente em tempos pandêmicos.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa se deu em duas Escolas da rede privada nas cidades de Passo Fundo/RS e de Curitiba/PR mantidas por entidades confessionais. A escola A¹ foi fundada no dia 8 de março de 1962. Iniciou-se com uma sala de pré-escola e outra de 1ª série do curso primário, só para meninas.

Em 22 de abril de 1963, foi o lançamento da pedra fundamental da escola A. Dedicada, Irmã Teodora foi escolhida como diretora e coordenou a construção do novo prédio. Ela recebeu ajuda da Irmã Cristina, então Geral da Congregação, de sua família e do povo americano. A *província* colaborou com apenas uma pequena parcela. O novo prédio, de fundação americana, foi inaugurado dia 22 de abril de 1965, no qual assumiu a direção a Irmã Clarice, também americana que permaneceu por um ano. Em 1966, Irmã Maria Teodora voltou a reassumir a direção da escola A até fins de 1967.

¹ A fim de manter o anonimato das instituições nesta dissertação usarei nomes fictícios (por exemplo: escola A e escola B) para nomear os participantes e instituições. Para organização na apresentação dos participantes de cada escola, optou-se por fazer uso da sigla A e B para assegurar o sigilo das escolas que participaram da pesquisa.

A Escola A começou a funcionar, primeiramente, em uma de suas alas e foi ampliando à medida que cresciam os números de alunos e de turmas. Sr. Lorival, grande amigo das Irmãs, muito contribuiu na ampliação da escola. Ele procurou comprar da prefeitura o terreno onde hoje se encontra o ginásio de esportes e o segundo estacionamento. Só mais tarde, em 1976, esse sonho foi concretizado, através da *Associação de Pais e Professores*. O objetivo inicial da escola A era de ser só para meninas, contudo, mais tarde, gradativamente, foi se tornando uma escola mista.

A Escola A direciona suas ações a estudantes de quatro meses a quatorze anos de idade, sem distinção de credo, classe social, condição física/emocional, ou raça. As turmas são formadas pela faixa etária, de acordo com os parâmetros legais.

A clientela é formada, basicamente, de alunos de classe média, oriundos de famílias de três a seis pessoas. A maioria das famílias tem escolarização em nível superior, com algumas exceções, que possuem escolarização somente em nível médio ou menos. A escola A atende alguns estudantes carentes que são bolsistas integrais, de acordo com a demanda de números de alunos pagantes, o que garante a ação filantrópica desenvolvida pela mantenedora.

A estrutura física dessa escola conta com dezoito salas de aula, uma sala de orientação e coordenação pedagógica, um salão nobre, um laboratório de ciências, uma sala de direção e vice-direção, uma sala de professores, uma sala de visitas, uma sala multifuncional, uma sala de material didática, uma sala de música, uma sala de arte, um ateliê para educação infantil, uma sala de recursos humanos, uma sala de pastoral escolar, duas bibliotecas e uma secretaria.

A escola A atende alunos da educação infantil e do ensino fundamental. Hoje, a escola atende cerca de 350 alunos, com um corpo docente formado por 30 professores/as, 27 colaboradores/as. Suas instalações sofrem mudanças sempre que necessário para atender às exigências de cada época.

A história da escola B teve início no ano de 1941. A congregação comprou uma casa que se tornou escola, com o objetivo primeiro de atender as famílias dos ferroviários que moravam próximo aos trilhos do trem no bairro Rodrigues. As primeiras Irmãs que chegaram à casa-escola vinham diariamente da escola para se dedicarem não só a educação das crianças da Vila, como também à evangelização das suas famílias. Realizavam visitas a elas, comprometendo-se pela sua ação com as necessidades dos moradores que, na época, eram muitas. Quem viu a humilde

escola, que abriu as portas em 1941, jamais imaginou que chegasse à grandeza e modernidade dos dias atuais. Hoje, conta com aproximadamente 1.732 estudantes da educação infantil ao ensino médio, com uma equipe de Irmãs, professores e funcionários que estão comprometidos com a educação de excelência e um saber sem fronteiras. Destaca-se, nela, a valorização das atividades culturais, esportivas, artísticas e sociais, que dinamizam e intensificam a ligação entre escola e estudante. A história da escola se agrega ao desenvolvimento e à história do município de Passo Fundo, pois, além de uma educação que perpassa gerações, faz parte do crescimento da cidade e da região. O dito popular “Mesmo a mais longa das caminhadas começa com o primeiro passo” pode ser aplicado para contar a história da escola.

4.3 PARTICIPANTES

Quanto as participantes, da escola A, foram quatro participantes, e, da escola B, dez participantes dos anos iniciais. Esses participantes atuam em duas escolas da rede privada na cidade de Passo Fundo/RS e de Curitiba/PR com as turmas do 1º e 5º dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os dados fornecidos a seguir é uma demonstração do alcance feito através da aplicação do questionário via *Google Forms*. Da escola A, as quatro professoras que responderam ao questionário são todas graduadas em Pedagogia, com idades que vão de 43 a 52 anos, todas do sexo feminino e 20% das professoras têm especialização na área da alfabetização e psicopedagogia. A seguir, apresento a descrição dos dados referente ao tempo de atuação docente de cada professora, em que é possível constatar que parte do grupo de professoras da escola A aparenta ser iniciante na profissão docente:

- 25% das professoras atuam na docência há cinco anos;
- 30% das professoras atuam na docência há dez anos;
- 25% das professoras atuam na docência há quinze anos;
- 20% das professoras não apresentaram seu tempo de atuação.

Da escola B, as dez professoras que responderam ao questionário possuem idades que vão de 25 a 41 anos. Elas são todas do sexo feminino e possuem graduação nas seguintes áreas: Dança e Expressão Corporal (uma); Licenciada em Letras (três); Licenciada em Música (uma); Pedagogia (quatro); Psicopedagogia

(uma). Em relação à especialização, 60% dessas professoras fizeram especializações na área da Gestão Escolar; Psicopedagogia e Orientação Escolar, sendo que 20% delas possui Mestrado em Educação. A seguir, apresento a descrição dos dados referente ao tempo de atuação docente de cada professora:

- 10% das professoras atuam na docência há cinco anos;
- 20% das professoras atuam na docência há dez anos;
- 10% das professoras atuam na docência há quinze anos;
- 10% das professoras atuam na docência há vinte anos;
- 50% das professoras não apresentaram seu tempo de atuação.

Assim, constata-se que as professoras da escola B são mais jovens em idade, porém, com mais formação acadêmica em seu processo de formação continuada. Diferentemente do grupo da escola A, que possui mais idade, na escola B, o processo de formação das professoras, em sua maioria, permanece na graduação.

4.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os instrumentos de coletas de dados são partes essenciais da pesquisa, tendo em vista que eles auxiliam na compreensão e interpretação do fenômeno a ser investigado. Fiz uso de dois instrumentos distintos: questionário (Formulário do *Google Forms*) e análise documental.

4.4.1 Questionário

Como instrumento de coleta de dados, fiz uso de um questionário (Anexo A) que, conforme Gil (2008, p. 121), consiste em “[...] um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses etc.”, focalizando a tradução dos objetivos da pesquisa em questões específicas. A partir delas, então, as respostas proporcionam, aos dados solicitados, descrições de características da população pesquisada ou testes de hipóteses construídas durante o planejamento da pesquisa. Gil alerta, também, sobre os cuidados com a técnica, como a constatação de sua eficácia em relação aos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das

questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e do pré-teste.

A informação obtida pelos questionários permite observar características de um grupo/indivíduo. Nesse sentido, Gil (2008) indica que a descrição de características como sexo, idade, estado civil, escolaridade etc., pode cumprir diferentes objetivos e contribuir para explicações, auxiliando na análise do pesquisador. Por isso, revela-se a importância de uma descrição adequada das características do grupo na pesquisa.

Por sua vez, Ribeiro (2008, p. 13) destaca informações a respeito de pontos fortes e fracos da técnica do questionário:

Quadro 6 — Pontos fortes e fracos da técnica de coleta questionário

Técnica de coleta: Questionário	
Pontos fortes	Pontos fracos
Garante anonimato	Baixa taxa de respostas
Questões objetivas de fácil pontuação	Inviabilidade de comprovar respostas ou esclarecê-las
Questões padronizadas garantem uniformidade	Difícil pontuar questões abertas
Deixa em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas	Dá margem a respostas influenciadas pelo "desejo de nivelamento social"
Facilidade de conversão dos dados para arquivos de computador	Restrito a pessoas aptas à leitura
Custo razoável	Pode ter itens polarizados/ambíguos

Fonte: Adaptado de Elisa Ribeiro (2008)

Uma dica prática importante na utilização do instrumento também é oferecida por Marconi e Lakatos (1999, p. 100), que destacam:

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Outra informação importante trazida pelos autores é que, em média, 25% dos questionários entregues é devolvido respondido. Assim, muitas vezes, é necessária a escolha de uma amostragem mais volumosa para que se possa obter mais retornos.

Em relação aos tipos de perguntas, elas podem ser classificadas em três tipos, segundo Richardson (1985 *apud* Premebida *et al.*, 2013): questionário com perguntas

abertas (em que não há respostas prévias), fechadas (tem alternativas apresentadas pelo entrevistador) e misto (com perguntas abertas e fechadas). Em relação às questões fechadas, conforme Gil (2008), um dos cuidados na proposição de alternativas é atender ao princípio da mútua exclusividade e exaustividade, cuidando para que não fique um universo excluído das alternativas.

O instrumento pode ser definido também quanto ao tipo de aplicação: por meio de contato direto ou indireto. Segundo Premebida *et al.* (2013), o questionário de contato direto envolve interação face a face entre entrevistador e entrevistado; e a de contato indireto é mediada por um meio de comunicação entre as pessoas, dispensando copresença, sendo respondido diretamente pelo pesquisador. Este último pode ser enviado por *websites*, e-mail etc., e tem como principal vantagem o fato de que permitir obter informações de pessoas em pontos geográficos bastante distantes. Como desvantagens a não obtenção de respostas, baixa devolução de questionários, devolução deles com respostas incompletas ou resolução por pessoas não endereçados. Caso o pesquisador opte pelo questionário de contato indireto, é importante fazer um contato prévio, informando-lhes da pesquisa e do envio do instrumento.

Gil (2008, p.126) também destaca, em relação ao questionário:

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) a pergunta não deve sugerir respostas;
- e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Outro aspecto salientado é a quantidade de questões. Gil (2008) pontua que o pesquisador deverá formular questões em número suficiente para ter acesso às respostas para as perguntas formuladas, mas, também, em número que não seja grande a ponto de desestimular a participação do investigado. Assim, é necessário um número de questões necessárias a atender os objetivos da pesquisa já que os participantes não são obrigados a responder.

Há pessoas que deixam de responder a determinadas questões ou que as respondem inapropriadamente, até de forma inconsciente, defendendo-se de situação que lhes parece ameaçadora, como, por exemplo, questões normativas, que tenham relação com julgamento, estética, responsabilidade social etc. Algumas estratégias enfatizadas por Gil (2008, p.129) para reduzir essa ameaça são: enfatizar o anonimato

do instrumento; utilizar procedimentos que estabeleçam distância física e psicológica entre pesquisador e pesquisado; incrementar o nível de confiança no entrevistador; acentuar a confiabilidade etc.

Deve ser observada ainda a ordem das questões, de maneira que as questões tenham conexão com a anterior, tornando-se mais específicas, seguindo o que o autor denomina de “técnica do funil”. É importante que o pesquisador realize um pré-teste para assegurar validade e precisão, a fim de buscar possíveis falhas da redação e de perceber dificuldades.

Com efeito, utilizei o questionário misto (com questões abertas e fechadas), de contato indireto, via internet, a qual considero um recurso interessante por ter uma vantagem diante das condições objetivas atuais: administrar o tempo, porque as professoras, sujeitos da pesquisa, podem administrar suas disponibilidades da melhor forma para responder às perguntas, além de estar alinhado à modalidade remota.

4.4.2 Análise documental

Conforme Gil (2008), existe dados que, embora referentes a pessoas, são obtidos de maneira indireta, que tomam a forma de documentos, como, por exemplo: livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos, que são obtidos de maneira indireta. Sendo assim,

[...] essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos. (Gil, 2008, p. 147).

Ou seja, para fins de pesquisa científica, são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas ainda qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados (Gil, 2008).

Referente às vantagens do uso de fontes documentais, conforme Gil (2008, p. 153-154), podemos citar:

1. Possibilidade de conhecimento do passado: os experimentos e os levantamentos, a despeito do rigor científico de que se revestem, não são apropriados para proporcionar o conhecimento do passado. Nos levantamentos, quando se indaga acerca do comportamento passado, o que se obtém, na realidade, é a percepção do respondente a esse respeito. Já os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade.
2. Possibilidade de investigação dos processos de mudança social e cultural, uma vez que todas as sociedades estão continuamente mudando. Mudam-se as estruturas e as formas de relacionamento social, bem como a própria cultura da sociedade. Para captar os processos de mudança, não basta, portanto, observar as pessoas documentais, tornam-se importantes, para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc.
3. Permissão da obtenção de dados com menor custo: os custos das pesquisas experimentais e dos levantamentos costumam ser bastante elevados, pois requerem a seleção de uma amostra com tamanho adequado, bem como a elaboração de instrumentos padronizados de coleta de dados e com frequência pessoal qualificado para sua obtenção. Assim, as pesquisas são elaboradas a partir de dados já existentes, por requererem, de modo geral, uma quantidade bem menor de recursos humanos, materiais e financeiros tornam-se mais viáveis, já que são bastante conhecidas as dificuldades para obtenção de financiamento.
4. Favorecimento da obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos, pois é amplamente reconhecida a dificuldade de obtenção de dados relacionados com a vida íntima das pessoas. Muitas são as pessoas que se negam a responder sobre assuntos cuja resposta possa ser entendida como manifestação de comportamento antissocial ou que respondem de maneira inadequada. Nesse sentido, é que as pesquisas que se valem de dados existentes permitem resultados mais acurados nas pesquisas referentes, por exemplo, ao comportamento sexual ou à drogadição.

4.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresento como ocorreu o processo de investigação para a construção desta pesquisa. Assim, foram traçados alguns passos que organizaram a elaboração da dissertação.

4.5.1 Coleta de dados para pesquisa

A primeira etapa foi a opção feita pelo questionário do *Google Forms* como procedimento para desenvolver a pesquisa por considerar o instrumento o mais viável a ser aplicado no tempo pandêmico em que vivemos. Após reflexão com minha orientadora, decidimos aplicar o questionário com um grupo de professoras de uma escola da rede privada de Curitiba. Nessa primeira etapa, o questionário seria aplicado a dez professoras do 1º ao 5º ano do fundamental I.

No decorrer do processo e com as incertezas que a pandemia apontava, tive o maior impacto no desenvolvimento da pesquisa causado pela redução de turmas que a escola sofreu. Com isso, o número de professoras envolvidas seria de apenas cinco. Essa redução foi acontecendo gradativamente devido às fortes questões financeiras que a escola sofreu com a covid-19. No entanto, não se tinha certeza se a escola teria o número suficiente de professoras para realização da pesquisa.

Essa situação gerou certo desconforto e preocupação. Precisei esperar o desligamento das professoras para dar continuidade. Não podia envolver todas, naquele momento, por precauções judiciais que poderiam ocorrer caso essas professoras tivessem recebido o questionário. Somente em meados do mês de dezembro de 2022 é que consegui enviar o questionário para o grupo de professoras que permaneceu na escola. Recebi o retorno delas no final de janeiro de 2023.

O material coletado desse grupo não foi suficiente para gerar dados expressivos para a análise. Foi, então, preciso repensar, junto com a minha orientadora, sobre como fazer para que tivéssemos um número suficiente de professoras envolvidas na pesquisa. Decidimos ampliar a pesquisa, de modo a envolver uma outra escola, também da rede privada, da cidade de Passo Fundo/RS.

Com esses (des)encontros, foi necessário fazer contato com essa nova escola, apresentar a proposta de pesquisa e, seguidamente, fazer o envio do questionário para o grupo de professoras dos anos iniciais do fundamental I. Com essa mudança, atingimos um grupo de 35 professoras. Entretanto, desse total, apenas quatorze deram a devolutiva. Esse resultado me fez pensar no que diz os autores:

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (Marconi; Lakatos, 1999, p. 100).

A experiência vivenciada na espera pelo número de professoras que estariam envolvidas, provoca a reflexão sobre o que dizem os autores no que diz respeito à necessidade de persuadir os envolvidos a responderem o questionário. O envio dele não é garantia. Faz-me pensar, ainda, que a articulação entre pesquisador e participantes necessita ser mais do que uma confirmação, ou seja, faz-se necessário um compromisso mútuo, em que as partes estejam envolvidas e comprometidas com a ação à qual estão sendo chamadas. Para mim, fica a marca de um processo lento e persistente: respeito e espera pelo tempo do outro/a; tempo de “acomodação” até que tudo esteja pronto para realização.

Foram encaminhados, para 35 docentes das escolas em estudo, um questionário (ver Anexo A), via *Google Forms*. Foi também encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E), em anexo (ver Anexo B). A fim de manter a preservação da identidade/anonimato das professoras, elas foram nomeadas, aqui, de *professora X*, em que o x é um número de um a quatorze, que as identifica.

No desenvolvimento prático da pesquisa, percebemos, como potencialidades em relação ao instrumento, o fato de o participante poder ter controle do tempo e do espaço a ser realizado, de modo que se evitam deslocamentos, desalinhamentos de horários entre os participantes e pesquisadores. A própria plataforma do *Google Forms* é uma potencialidade, porque facilita a organização dos dados, otimizando o tempo do pesquisador com as respostas já digitadas, organizadas e apresentando alguns resultados em forma de gráficos, porcentagens, agrupando respostas etc.

Na aplicação da técnica, como dificultadores, notou-se o tempo disponível das professoras para responderem o questionário, haja vista que, no contexto pandêmico atual, o tempo se reconfigurou dentro do modelo híbrido. Notou-se, também, como dificuldades: a exposição às telas no trabalho, acrescidos de questionários a serem respondidos, os tomam como mais uma atividade a ser realizada, tornando o dia mais cansativo; bem como a redução de turmas da escola pesquisada, sendo preciso buscar outra instituição para participar da pesquisa.

Diante disso, como alternativa encontrada, os prazos foram estendidos para que as professoras pudessem responder o instrumento e fechar com o número de professoras que aceitaram participar. Outra limitação encontrada no instrumento é a de que, nas perguntas abertas, há participantes que respondem de forma concisa, o que pode deixar lacuna e não demonstrar clareza nas respostas. Isso faz com que se necessite de mais esclarecimentos.

De acordo com Gamboa (2000), o questionário é muito utilizado na corrente empírico-analítica, por exemplo, com estudo marcadamente quantitativo, com usos de medidas e procedimentos estatísticos, questionários fechados e são codificados em categorias numéricas que permitem a descrição dos sujeitos através de um perfil, um esquema cartesiano.

4.5.2 Coleta de dados para pesquisa – Segunda etapa

A segunda etapa da pesquisa aconteceu em 2023, após minha banca de qualificação. Ao ser questionada sobre um dos meus objetivos específicos da pesquisa — identificar os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental durante o período da pandemia de covid-19 —, foi possível perceber que os dados obtidos pelo questionário não eram suficientes para responder ao meu objetivo.

Sendo assim, foi sugerido que se realizasse uma análise documental dos instrumentos avaliativos (ver Anexo, C e D), que foram utilizados pelo grupo de professoras de uma das escolas pesquisadas. A escola A, localizada na cidade de Curitiba/PR, foi a escolhida para análise dos instrumentos. A seguir, apresento o detalhamento e justifico a escolha por esta escola.

A escola A, onde realizei a pesquisa, era, até 2022, o meu local de trabalho. Nessa instituição, eu ocupava o cargo de coordenadora pedagógica nos anos iniciais. Por essa razão, tive acesso a todos os instrumentos avaliativos utilizados pelo grupo de professoras, assim como estive à frente da nova realidade escolar que chegou com a pandemia de covid-19. A seguir, detalho como se deu esse processo

A escola, deparou-se com uma mudança em sua rotina escolar, pela paralisação das aulas, em virtude da pandemia do coronavírus. Essa mudança pegou estudantes, famílias e escola de surpresa.

É normal nos sentirmos perdidos nesse cenário de incertezas. No entanto, foi preciso buscar alternativas para enfrentar esse momento de crise e para continuar a caminhada, buscando manter o equilíbrio e o foco nos estudos em tempo de isolamento social.

A escola A foi, aos poucos, trilhando o percurso no ano em que foi afetada pela pandemia da covid-19. A escola aos poucos foi dando pequenos, médios e longos passos na construção do “novo” percurso metodológico que deveria oferecer aos professores, bem como fazer chegar aos estudantes e familiares. Foi (re)inventando, desafiando e (re)significando sua prática educativa.

Foi preciso, em um curto espaço de tempo, elaborar um plano emergencial de ensino para reorganização da rotina, da formação dos professores, da orientação para famílias e estudantes e da reelaboração do calendário, antecipação as férias de julho e início das atividades não presenciais em abril — momento intenso para fazer a escola funcionar de forma *on-line*, porém de forma que atingisse a todos de forma significativa no processo de aprendizagem. Para não prejudicar os estudantes, durante esse tempo de quarentena, a escola A, optou por ministrar as aulas, ou seja, as atividades não presenciais de forma remota, buscando atender a todos como se estivessem na escola.

Em todo esse processo de reorganização da rotina escolar, a escola A precisou ir mais a fundo na parceria e na comunicação com as famílias, pois a situação exigiu que a escola acontecesse dentro dos lares. Para isso, usaram dos recursos tecnológicos que tinham disponíveis na época para estar em conexão com as famílias, tais como: Agenda Digital — aplicativo próprio em que a família tinha acesso a todos os setores da escola; e-mail — em que todos os setores fizeram atendimentos pelos seus canais; *WhatsApp* — aplicativo que ajudou bastante no contato imediato; e telefones — para dar atendimento instantâneo a todos que precisaram. Mesmo usando os recursos tecnológicos, a escola, sempre que necessário, fazia atendimento presencial de emergência em casos específicos de necessidade, tomando todos os cuidados de segurança que a situação exigia.

Durante todo o ano, a escola disponibilizou inúmeros informativos que continham todos os passos e orientações necessárias para que as famílias e estudantes pudessem acompanhar todo o processo educativo e, também, para que estar informados de todas as tomadas de decisão da instituição. Toda a equipe pedagógica e tecnológica da escola passou por formação para que pudessem auxiliar

as famílias e os estudantes no processo de adaptação e de caminhada na evolução dos recursos tecnológicos utilizados nas atividades não presenciais.

Em algumas situações pontuais, a escola entrou em contato com as famílias que estavam ausentes (por telefone, e-mail, *WhatsApp*, agenda digital e até indo pessoalmente na casa do estudante), propondo auxílio por meio da disponibilização de materiais impressos, atendimento pedagógico personalizado por *WhatsApp* e, também, orientação exclusiva para acesso às plataformas usadas nas aulas, feita pela equipe tecnológica da instituição.

Nesse período de quarentena e de atividades não presenciais, a equipe pedagógica se reinventou — sem fugir da Proposta Pedagógica da escola. Por meio da abordagem dos principais conteúdos, a equipe programou aulas atrativas e criativas nos seus planejamentos, utilizando, além dos livros didáticos que todos os estudantes tinham acesso, também, alguns novos recursos e materiais acessíveis. Nesse sentido, a seguir, destaco alguns eixos que foram imprescindíveis para que a escola conseguisse continuar “viva” em sua essência, bem como em suas limitações, avanços, conquistas e, também, na superação.

O ano de 2020, marcado pela pandemia, afastamento social e pelo “fechamento” das escolas desafiou a (re)pensar, (re)inventar e (re)significar o processo de ensino e aprendizagem. A escola fez acontecer os objetivos propostos em sua proposta pedagógica curricular, não mais no espaço físico da sala de aula — e, sim, nas casas dos seus alunos/as. Foi necessário tempo curto de reflexão e planejamento diante de um vírus que não permitiu tempo hábil de preparação para um ensino remoto do qual não tinha nenhuma experiência nesse campo. No decorrer do ano, a escola foi aprendendo e descobrindo os “caminhos” para que a aprendizagem e o conhecimento chegassem até os estudantes sem perder a intencionalidade e o significado pedagógico no novo “normal”.

No primeiro momento, a escola buscou, junto com os professores, discutir as competências e habilidades trazidas pela nossa BNCC, que seriam essenciais para este momento. Considerando que o cenário exigia uma qualidade no ensino, conforme a especificidade de cada segmento, e não apenas a quantidade de conhecimentos a serem ofertados. Em um espaço curto de tempo, foram realizados encontros e formações com os professores para alinhamento do planejamento.

Os processos organizacionais do novo (re) alinhamento pedagógico foram acontecendo concomitantemente com os processos administrativos para que

pudessem fazer chegar as informações aos estudantes e famílias de como a escola iria proceder nesse novo tempo. Assim como um itinerário formativo de trabalho com os professores, com secretaria da escola, equipe tecnológica, coordenações pedagógicas e com a direção. Cada setor organizava e conduzia seus processos para fazer chegar as informações precisas até às famílias.

No segundo momento, as famílias e estudantes receberam a comunicação via agenda digital, através do informativo sobre a organização das aulas e sobre como seriam desenvolvidas naquele momento.

No início da pandemia da covid-19, optaram por disponibilizar aulas gravadas aos alunos. Após discussão e reflexão com a equipe da escola, chegaram à conclusão de que as famílias, assim como a escola estavam se (re) organizando em suas casas para “acolher” o novo normal que estava prestes a iniciar.

Sendo assim, ofereceram aulas gravadas para que cada família pudesse se organizar no seu tempo para acompanhar seus filhos/as na realização das atividades e das orientações a partir dos conceitos que estavam sendo estudados e ofertados pelos seus professores/as.

Para isso, criaram uma estrutura baseada nos aplicativos da *Google* (*Gmail*, *Google Drive*, *Google Meet*). Cada professor recebeu uma conta do *Google* (*Gmail* e *Google Drive*). Nessas contas, eles disponibilizavam todo o conteúdo para os alunos (aulas gravadas, atividades, avaliações, dúvidas).

Para os alunos, foi criado um arquivo, em formato PDF, da sua respectiva turma, que continha os *links* de armazenamento em nuvem do *Google Drive* das respectivas disciplinas. Dessa forma, quando o aluno clicasse sobre o *link* de uma determinada disciplina, ele seria direcionado automaticamente para a respectiva página do *Google Drive*, tendo acesso direto a todo o seu conteúdo.

Durante a semana, cada turma dos anos iniciais tinha dois momentos agendados para chats com os professores, com o objetivo de atender às necessidades específicas de cada um. Para realizar a gravação das aulas, os professores usaram vários recursos como *hardwares* — *smartphones*, computadores, *notebooks* — e *softwares* — *Gmail*, *Google Drive*, *Google Meet*, *Google Agenda*, *Zoom*.

A pandemia da covid-19, dentre tantos malefícios, escancarou a desigualdade em várias instâncias. Aqui, faço ressalva, para o atendimento aos estudantes que não possuíam os recursos necessários em casa para realização das atividades. Um dado

que, talvez, cause surpresa por estarmos falando de uma escola da rede privada. Contudo, sim, nessa realidade também foi preciso atender aos estudantes que não tinham condições de financiar recursos tecnológicos para estudar em suas casas. Com eles, foi realizado, durante todo o tempo, a impressão dos materiais e disponibilizados, para as famílias, a retirada desses materiais na escola. Assim, foi possível, que todos os estudantes tivessem acesso aos materiais e conseguissem realizar todas as atividades que estavam sendo propostas pelos professores.

Conforme citado acima, a escola A foi (re) descobrindo e (re) inventando o seu percurso metodológico em todo o tempo conforme o surgimento das necessidades. A todo instante, houve diálogo com as famílias, professores e com equipes da escola sobre as novas formas de avançar neste cenário. Para isso, a escola contou com a parceria de duas editoras que auxiliaram e abasteceram de ferramentas tecnológicas essenciais para continuidade de suas práticas pedagógicas.

Outro passo dado pela escola foi a discussão de como proceder com as atividades. Para isso, foi dado espaço para ouvir professores, famílias e estudantes. Através de informativos, atendimentos *on-line* (via agenda digital), perceberam que podiam avançar em seu percurso metodológico através dos recursos tecnológicos, de modo a proporcionar, assim, uma maior aproximação com estudantes e famílias.

Decidiram por ofertar, no segundo momento, aulas *on-line* semanal com horário organizado, de modo a contemplar todas as áreas do conhecimento. E, ainda, isso possibilitaria, às famílias, o acompanhamento das aulas *on-line* e/ou gravadas, conforme a organização e necessidade de cada uma. E, assim, o fizemos.

Com a liberação gratuita (04 de maio de 2020), por parte do *Google*, da ferramenta *Google Meet*, os professores passaram a realizar aulas *on-line* diariamente, disponibilizando sua gravação através do *Google Drive*. As aulas eram agendadas (*Google Agenda*) pelos professores e os estudantes recebiam o convite no seu e-mail cadastrado junto à escola. No horário agendado, professores e estudantes acessavam o *link* (*Google Meet*) para participar das aulas. Outra maneira de acessar era através da Agenda disponível dentro da plataforma.

A partir do 2º semestre do corrente ano, outros avanços foram feitos. Através da parceria com as editoras, adotaram o ambiente digital (plataforma) *lônica*. Com o acesso a essa plataforma, todos os professores e estudantes foram cadastrados. A plataforma ofereceu todos os recursos necessários para que os professores pudessem disponibilizar os conhecimentos/conteúdos que estavam sendo estudados

para este tempo. Alguns dos recursos trazidos pela plataforma eram: biblioteca — livros digitais; mural — através do mural, os professores mantinham os estudantes e famílias informados sobre as atividades, avaliações, aulas *on-line*, aulas gravadas; planejador — que era um espaço em que os professores disponibilizaram todos os planejamentos semanais (conceitos, objetos do conhecimento, habilidades e forma de avaliação), assim como todas as atividades que os estudantes deveriam imprimir (ou realizar de forma *on-line*) em casa; aulas virtuais — a plataforma utiliza os recursos do Google (Google Drive, Google Meet), então, os professores agendavam a aula e, automaticamente, ficava visível no mural dos alunos.

O funcionamento da plataforma se deu da seguinte forma: no horário agendado, professores e estudantes acessaram o *link* (Google Meet) para participarem das aulas. Essas aulas são gravadas pelos professores e, assim, que a gravação era processada internamente pelo sistema da plataforma, ela ficava disponível no mural do estudante. Dessa forma, caso o estudante tivesse perdido a aula, ele poderia assisti-la posteriormente quantas vezes fosse necessário. Lembrando sempre da importância de garantir as aulas gravadas para favorecer aquelas famílias que, por inúmeras razões, não conseguiam acompanhar sempre as aulas *on-line*.

No decorrer desse período, ofereceu-se formação tecnológica para professores, estudantes e famílias, através da confecção de alguns tutoriais. Alguns desses tutoriais consistiam em aprendizagens sobre, por exemplo: a) como acessar e utilizar o Google Drive (por computador e *smartphone*); b) como acessar e utilizar o Google Agenda; c) como acessar e utilizar o Zoom; d) como acessar e utilizar o Google Meet (por computador e *smartphones*); e) como acessar e utilizar a plataforma educacional Iônica (por computador e *smartphones*).

Quanto aos softwares utilizados, eles se dividem em grupos, de acordo com suas especialidades, por exemplo, para gravar vídeos, utilizou-se o *oCam* e *OBS Studio*; para edição de vídeos, utilizou-se o *MovieMaker* e o Vídeo Compressor; para as aulas *on-line*, utilizou-se o Google Meet e o Zoom. Entretanto, além desses, outros softwares foram utilizados, como o *Microsoft Word*, para edição de texto, o *Microsoft Power Point*, como editor de apresentação, e o *Adobe PDF* como leitor de arquivos em formato pdf.

A escola A, durante a pandemia da covid-19, realizou o seu processo de avaliação da aprendizagem por etapas trimestrais, seguido por uma organização de

instrumentos avaliativos diversificados conforme a especificidade de cada segmento.

Sendo eles:

- Projetos trimestrais literários nos anos iniciais a partir das literaturas que foram adotadas pelos estudantes (leitura da obra, hora do conto, ilustração da literatura, rodas de conversas *on-line*, literatura de cordel, poemas e paródias criados a partir das literaturas, fichas de leitura e produção textual);
- Avaliações trimestrais (abordando os conceitos estudados durante cada trimestre), em que os estudantes podiam realizar, junto da família, a avaliação proposta e fazer a devolutiva para os professores de forma *on-line* (via plataforma no recurso “Planejador”), ou presencialmente, entregando-a na escola; para os estudantes que não possuíam acesso ao recurso tecnológico, era fornecida a opção da retirada das avaliações impressas na escola;
- Seminários trimestrais realizados através das aulas *on-line*, com temas específicos conforme planejamento dos professores;
- Produção de vídeos, *trailer* e de *podcast* que foram sendo produzidos durante todo o processo de aprendizagem como formas de processos avaliativos;
- Mostra Cultural *on-line* (sarau literário, café filosófico, contação de história, desenhos produzidos pelos estudantes a partir das literaturas estudadas, interação das famílias com estudantes e professores nas atividades que foram propostas);
- Sequência didática trimestral com temas escolhidos por professores e estudantes;

Não foi um processo fácil e, por sua vez, não houve aceitação imediata. Tanto os professores quanto os gestores e as famílias apresentaram resistência, medo e desconfiança sobre se o que a escola estava fazendo daria certo. As decisões tomadas foram dialogadas, mas, em alguns momentos, foram anunciadas. Enfrentaram questionamentos e pedidos de respostas por parte das famílias. Tiveram de lidar com a doença física que afetou parte do grupo de professores. Tiveram, também, várias situações emocionais que impossibilitaram, muitas vezes, a execução

da ação educativa como haviam planejado. O medo, incerteza, dor, perda e tantas outras questões fizeram parte do cenário.

4.6 CATEGORIAS DE INTERPRETAÇÃO

Este tópico apresenta as categorias que foram construídas com base no material teórico e a partir dos dados que foram coletados no instrumento de pesquisa utilizado — o questionário do *Google Forms*. No quadro 5, apresenta-se as categorias que foram construídas a partir do processo de agrupamento dos dados coletados.

Quadro 7 — Categorias de interpretação (continua)

Categorias de interpretação	Agrupamentos das expressões
Processo de avaliação	Quase não foi possível fazer avaliação. No presencial temos mais instrumentos para avaliar. Avaliação era superficial. De forma muito difícil de se avaliar de forma concreta. Através do retorno dos educandos nos momentos de diálogo, trabalhos avaliativos via e-mail e avaliação pelo <i>Google</i> formulário. Registros individuais para o acompanhamento da evolução de cada estudante, solicitado envio de vídeos, arquivos de áudio, postagens em redes sociais, entre outras. Menos avaliações, foram realizadas mais atividades. Sondagens individuais. Tenho um olhar diferenciado na questão de avaliar, tenho o cuidado de avaliar o aluno de diversas maneiras

Quadro 7 – Categorias de interpretação (continuação)

Categorias de interpretação	Agrupamentos das expressões
Tecnologias educacionais	Através do uso de plataforma digitais Através do diálogo com as crianças nas aulas online Observação nas aulas online Vídeos chamadas e registros postados pelas crianças Uso de plataforma e observação nas aulas online. Crescimento na área tecnológica com a possibilidade de recursos. Sempre precisamos inovar - tecnologia A necessidade de se reinventar para o novo

	Como somos capazes da reinvenção Novos conhecimentos na área digital O valor de preparar uma verdadeira aula frente as câmeras.
Valorização social	Valorizam estarem juntos. Valorização da convivência. Cuidado com o outro Significado dos valores A importância da escola em suas vidas A ter mais empatia Respeitar o tempo de cada um Ver a escola de modo diferente Serem mais comprometidas e empáticas. O distanciamento sensibilizou o educador e educando para ouvir mais. Eu aprendi que o educador é um sujeito essencial para a vida das crianças, assim como as crianças são essenciais para a nossa vida.
Aprendizagem	Saber se o estudo estava ocorrendo de forma efetiva; Não abrir as câmeras; Não saber se estavam aprendendo; Falta do contato direto (afeto, carinho, cuidado); Saber se estavam aprendendo ou se preocupando apenas com a nota. Novo modo de aprender em outros espaços. O contato físico enriquece o aprendizado. A necessidade de me reinventar e adaptar ao novo momento, ao novo estilo de vida. E reinvenção tornou-se palavra de ordem nesses tempos de pandemia. Aprendi, de como somos capazes de nos reinventarmos e superar o novo. Foram aprendizados relacionados ao uso de recursos de tecnologia para fins pedagógicos, a importância do trabalho em equipe de professores para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Fonte: Araújo com base nos dados do *Google Forms* (2023).

Para a construção das categorias, utilizou-se a proposta de Minayo (2001, p. 71) ao afirmar que “[...] as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

A partir do agrupamento dos elementos e na busca pela compreensão e interpretação do fenômeno em estudo, que tem como objetivo: investigar o processo de avaliação da aprendizagem no período da pandemia de covid-19 nos anos iniciais

do ensino fundamental em duas escolas da rede privada nas cidades de Passo Fundo/RS e Curitiba/PR em direção as aprendizagens discentes, recorreu-se aos dados coletados para construção das categorias de análises. Elas foram construídas a partir do instrumento de pesquisa utilizado, como foi referido acima, e com base no referencial teórico.

No próximo capítulo, apresento a descrição e interpretação dos dados coletados no exercício de articulação com o referencial teórico sobre a avaliação da aprendizagem discente em tempos pandêmicos.

5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DISCENTE

Neste capítulo, são apresentadas a descrição e a interpretação dos dados com foco no objetivo da pesquisa: analisar o processo de avaliação da aprendizagem realizado no período da pandemia de covid-19 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas da rede privada nas cidades de Passo Fundo/RS e Curitiba/PR em direção às aprendizagens.

Faço a ressalva de que esse exercício de análise está relacionado às experiências vividas pelo grupo de professoras em tempos pandêmicos, isto é, suas incertezas, desafios, medos e angústias. Um grupo que se dispôs a compartilhar de seus saberes sobre a avaliação da aprendizagem discente em tempos distintos do que estavam habituadas. Não posso afirmar que é dessa forma que a avaliação da aprendizagem acontece, mas espero conseguir apontar alguns caminhos que ajudarão a pensar em como contribuir com a temática pesquisada.

Gatti (2005, p. 44) sobre pesquisa, afirma:

[...] a análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema.

Não existe um modelo único e acabado de análise de dados. “A capacidade de elaboração de um processo de busca de significados nos dados obtidos está vinculada à formação do pesquisador, a seu estofo teórico e à sua criatividade” (Gatti, 2005, p. 46).

Baseando-me nos conceitos citados acima, passo a descrever e a analisar as categorias que foram elegidas ao término do agrupamento dos dados apresentadas anteriormente no Quadro 5. As categorias são: tecnologias educacionais; processo de avaliação; valorização social; aprendizagem.

A primeira categoria — tecnologias educacionais —, revela a descoberta dos recursos digitais utilizados a favor da prática docente pelas professoras participantes da pesquisa, assim como os desafios de aprender a lidar com eles em um curto espaço de tempo. De acordo com o discurso das professoras:

Digitalmente adquirimos novos conhecimentos. O que poderia ser algo distante em termos de uso de tecnologia, teve que ser incorporado ao ensino em sala de aula (Professora 13, Escola B²).

O valor de preparar uma verdadeira aula frente a tantos desafios. E que todo aprendizado pode e deve ser incorporado e equilibrado nas diversas metodologias: tanto tradicional quanto moderna/virtual (Professora 4, Escola A³).

Crescimento na área tecnológica com a possibilidade de recursos diferenciados. Sempre precisamos inovar. Que somos capazes de aprender muito em pouco tempo (Professora 11, Escola B⁴).

É possível perceber a valorização e o reconhecimento dos recursos digitais como aliados ao processo da avaliação da aprendizagem trazido pelas professoras. Mesmo que incorporado “de repente” às práticas docentes e com todos os desafios que acarretaram essa mudança, as professoras conseguem valorar essa experiência como aprendizagem — conforme citado pela professora 11 da Escola, B.

Sobre as mudanças advindas da pandemia, Nóvoa (2022, p. 29) afirma,

[...] em poucos dias foi possível e preciso alterar o que muitos consideravam ser impossível mudar: desde logo, o espaço das aprendizagens, da sala de aula para casa, com todas as consequências na vida familiar e social; depois, a organização do trabalho, da lição para o estudo através de trabalhos propostos pelos professores, realizados num contínuo diário e não mais no tradicional horário escolar; finalmente as mobilidades de trabalho docente que se alteraram profundamente, com recurso a várias atividades, sobretudo através de dispositivos digitais.

É possível mostrar que a mudança pode acontecer em qualquer momento e de modo inesperado, como foi com o caso da pandemia da covid-19, que acelerou e forçou, de alguma forma, as mudanças, no tocante à escola. Nesse sentido, professoras descobriram que é possível aprender com outros recursos, que estão além do livro, quadro, giz, da presença física, isto é, que podem criar aulas com sons, músicas, vídeos; que podem acessar materiais digitais com cores, falas, interações em 3D e tantos outros recursos.

Quanto a isso, pode-se dizer que vale a constatação do equilíbrio que é preciso observar quando nos deparamos com a novidade. “E que todo aprendizado pode e deve ser incorporado e equilibrado nas diversas metodologias: tanto tradicional quanto moderna/virtual” (Professora 4, Escola A⁵). Não é a novidade do momento, mas, sim,

² Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

³ Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

⁴ Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

⁵ Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

o que podemos aprender para que a mudança aconteça para qualificar a nossa prática e não apenas para ser substituída e para que esqueçamos de tudo o que foi construído anteriormente.

A pandemia revelou que a mudança é possível e necessária. É essa consciência que nos permite, hoje, imaginar, ou seja, construir a escola do futuro. A educação se define sempre em um tempo muito longo, nunca em um tempo curto. Mas, em alguns momentos, como o que estamos vivendo, as nossas escolhas são decisivas. Não existe inevitabilidade, nem histórias determinadas. Mas, a cada dia podemos definir um pouco ou muito da história do futuro (Nóvoa, 2022).

Os recortes trazidos por meio das falas das professoras das escolas A e B nos mobiliza a pensar que só é possível fazer diferente quando nos dispomos ao novo. Para que a tecnologia continue sendo parte da avaliação da aprendizagem, é preciso permanecer pesquisando, estudando e descobrindo como melhor fazer para usar os recursos que estão à disposição. Claxton (2005, p. 161) afirma que,

[...] muitas ferramentas estão prontas para o uso, mas temos de aprender como usá-las. Para fazer bom uso de um processador de palavras, de uma calculadora gráfica ou da internet, é necessário um investimento de tempo de aprendizagem. É preciso estudar os manuais, elaborar as aulas, explorar as competências. Todavia uma vez feito esse investimento, o objeto da aprendizagem torna-se uma ferramenta que possibilita tipos de exploração e aprendizagem diferentes, os quais podem conduzir a um melhor desempenho.

Portanto, a partir da análise sobre a categoria da tecnologia educacional, foi possível perceber a relevância da aproximação e da apropriação dos recursos tecnológicos utilizados pelas professoras e o quanto podem colaborar para a construção de aprendizagens.

Até a descoberta de plataformas digitais, os professores não sabiam que existiam tantas as variadas formas e técnicas de como ligar e deligar microfones e câmeras, diversidades de vídeos, links e de leituras que poderiam acessar e disponibilizar para os estudantes em tempo real; materiais didáticos digitalizados sem a necessidade de carregar inúmeros livros de uma vez só, entrar e sair de uma reunião para outra. Mais que recursos tecnológicos foi possível detectar, nas falas das professoras da pesquisa, “[...] que somos capazes de aprender muito” (Professora 11, Escola B). Assim, cabe ao professor capitalizar e maximizar a melhor aprendizagem,

e/ou criar uma mistura de atividades, para que todos tenham uma oportunidade de usar seu estilo preferido (Claxton, 2005, p. 27).

A segunda categoria — processo de avaliação — está relacionada à questão 1 do questionário sobre como ocorreu o processo da avaliação da aprendizagem das crianças em tempos de pandemia da covid-19, assim como os instrumentos avaliativos que foram utilizados pelos professores. Nessa categoria, trarei presente dados colhidos neste processo, especificamente pela escola A, por meio da análise documental (Anexo C), que relata como essa Escola trilhou o caminho da avaliação da aprendizagem. Vejamos alguns recortes do material analisado:

Quadro 8 — Recorte do material analisado I

Em todo esse processo de reorganização da rotina escolar, a escola precisou ir mais a fundo na parceria e comunicação com as famílias, pois a situação exigiu que a escola acontecesse dentro dos lares. Para isso usamos dos recursos tecnológicos que tínhamos disponível na época para estar em conexão com as famílias. Sendo eles: Agenda Digital; E-mail; WhatsApp; Telefones; Informativos.

Fonte: Araújo, com base nos dados documentais (2021).

No primeiro momento, a escola A manifesta sua preocupação referente à comunicação com as famílias, no intuito de mantê-las informadas sobre a organização do novo contexto. Essa necessidade primeira, de responder a família, deu-se pelo fato de a escola ter sido pressionada e questionada, a todo tempo, sobre como iria acontecer as aulas no novo contexto, sendo que a escola não tinha condições de responder aos questionamentos impostos naquele momento. Mesmo que não possa se comprovar com dados essa pressão imposta à escola, suponha-se que a escola da rede privada, aqui pesquisada, precisou responder, primeiramente, às famílias, para, depois, pensar no seu grupo de professores e de equipe gestora sobre como fariam para fazer acontecer o processo da avaliação da aprendizagem dos seus estudantes.

Quadro 9 — Recorte do material analisado II

Durante todo o ano, a escola disponibilizou inúmeros Informativos contendo todos os passos e orientações necessárias para que as famílias e estudantes pudessem acompanhar todo o processo educativo e também estar informados de todas as tomadas de decisão da instituição.

Fonte: Araújo com base nos dados documentais (2021).

No segundo momento, a Escola A se preocupa em atender a demanda dos seus professores e equipe, fornecendo formação específica quanto ao uso das TICs,

para que pudessem auxiliar as famílias e estudantes no processo de adaptação e caminhada na evolução dos recursos tecnológicos utilizados nas atividades não presenciais. Alguns recortes:

Quadro 10 — Recorte do material analisado III

Criamos uma estrutura baseada nos aplicativos Google (Gmail, Google Drive, Google Meet). Cada professor recebeu uma conta do Google (Gmail e Google Drive). Nessas contas, eles disponibilizavam todo o conteúdo para os alunos (Aulas gravadas, Atividades, Avaliações, Dúvidas). Para realizar a gravação das aulas, os professores usaram vários recursos. Sendo eles: Hardware: Smartphones, Computadores, Notebooks. Software: Gmail, Google Drive, Google Meet, Google Agenda, Zoom.

Para os alunos, criamos um arquivo PDF da sua respectiva turma, contendo os links do Google Drive das respectivas disciplinas. Dessa forma, quando o aluno clicasse sobre o link de uma determinada disciplina, ele seria direcionado automaticamente para a respectiva página do Google Drive, tendo acesso direto a todo o seu conteúdo.

Fonte: Araújo com base nos dados Documentais (2021).

Observa-se que a escola A se apropria dos recursos que pode para que os professores consigam desenvolver suas atividades escolares junto aos estudantes, de modo a estabelecer conexões que permitem a efetivação do ensino e da aprendizagem no novo contexto da pandemia da covid-19. Porém, não é demonstrado como foi a reação e/ou aceitação por parte dos seus professores frente a toda essa mudança, que aconteceu rapidamente, sem tempo para estudo e formação de como seriam usados todos esses recursos que a escola estava oferecendo.

Quais teriam sido os anseios, medos, incertezas, dúvidas, angústias? Qual foi o espaço para diálogo que os professores tiveram para compartilhar as informações sobre como fariam para dar conta desse novo jeito de ensinar, isto é, se haveria formação de como usar as ferramentas que foram ofertadas? Com isso, a escola A, em nenhum momento, discorre sobre os desafios e dificuldades dos professores frente ao uso de tantos recursos digitais apresentados em um curto espaço de tempo e que precisariam fazer uso sem opção de escolha.

Para sustentar essas indagações, aproximo-me dos resultados trazidos pelo artigo intitulado: “*avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização*”, (OLÍMPIO, et al 2021), que demonstrou em parte dos seus resultados que, nesse contexto, o uso das tecnologias para o professor também foi um desafio diário com inúmeras dificuldades, o que exigiu novas aprendizagens a fim de atender essa nova modalidade do ensino remoto e de atingir as metas definidas mediante planejamento. Além disso, demonstra-se o despreparo de muitos docentes para o ensino através de aulas remotas, então, o uso diversificado

de instrumentos, de ferramentas e de práticas foram necessários para avaliar a aprendizagem das crianças.

Outro aspecto dessa categoria analisada faz referência aos instrumentos avaliativos e a outros recursos digitais adotados que foram usados pelos professores da Escola A, para o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes (ver Anexo D). Vejamos,

Quadro 11 — Recorte do material analisado IV

No segundo semestre do ano 2021, a escola em parceria com suas editoras adotou o ambiente virtual (plataforma lônica). A plataforma ofereceu recursos necessários para que os professores pudessem disponibilizar os conhecimentos/conteúdos que estavam sendo estudados para este tempo. Segue alguns dos recursos trazidos pela plataforma: Mural de comunicação; Planejador de atividades; Aulas virtuais (Google Drive e Google meet); Biblioteca virtual; Acesso a canais de vídeos, links, livro didático digital.

Fonte: Araújo com base nos dados Documentais (2021).

Percebe-se que a escola A apresenta um crescente em seu percurso de adaptações e de organização para buscar atender às necessidades da realidade. A escola, em outro nível de aproximação com os seus professores e estudantes, apresenta, mesmo que discretos, alguns avanços referentes à formação adequada para o uso dos recursos que foram disponibilizados.

Quadro 12 — Recorte do material analisado V

No decorrer desse período, oferecemos formação tecnológica para professores, estudantes e famílias, através da confecção de alguns tutoriais. Como: acessar e utilizar o *Google Drive* (Computador e *Smartphone*); acessar e utilizar o *Google Agenda*; acessar e utilizar o *Zoom*; acessar e utilizar o *Google Meet* (Computador e *Smartphones*); acessar e utilizar a plataforma educacional lônica (Computador e *Smartphones*). *Softwares* utilizados: Gravar vídeos; O Cam; OBS Studio; edição de vídeos; MovieMaker; Vídeo Compressor entre outros.

Fonte: Araújo com base nos dados Documentais (2021).

Ao se tratar dos instrumentos avaliativos, a escola A, durante a pandemia da covid-19, realizou o seu processo de avaliação da aprendizagem por etapas trimestrais, seguido por uma organização de instrumentos avaliativos diversificados. Sendo eles:

Quadro 13 — Recorte do material analisado VI

Avaliações trimestrais (abordando os conceitos estudados durante cada trimestre). Os estudantes podiam realizar junto a família a avaliação proposta e fazer a devolutiva para os professores de forma *on-line* (via plataforma no recurso – Planejador) ou presencial entregando-a na escola; Projetos literários a partir das literaturas que foram adotadas pelos estudantes. (Leitura da obra, hora do conto, ilustração da literatura, rodas de conversas *on-*

<i>line</i> , literatura de cordel, poemas e paródias criados a partir das literaturas, fichas de leitura e produção textual);
Seminários trimestrais realizados através das aulas <i>on-line</i> . Com temas específicos conforme planejamento dos professores;
Produção de vídeos, trailer, podcast; murais interativos, que foram sendo produzidos durante todo o processo de aprendizagem como formas de processos avaliativos;
Mostra Cultural <i>on-line</i> (Sarau literário, Café filosófico, Contação de história, desenhos produzidos pelos estudantes a partir das literaturas estudadas, interação das famílias com estudantes e professores nas atividades que foram propostas);
Sequência didática trimestral com temas escolhidos por professores e estudantes.

Fonte: Araújo com base nos dados Documentais (2021).

Observa-se, portanto, que os professores da escola A usaram, de forma criativa e interativa, os recursos que foram oferecidos para diversificar a forma de avaliar estudantes. Essa realidade se aproxima dos dados apresentados pelo artigo: “os desafios e emergências da avaliação da aprendizagem no contexto de pandemia: impactos na profissão docente”, (BORTOLIN, et al 2022), que demonstrou que a maioria dos professores modificou qualitativamente o modo de avaliar, o que se diferenciou muito do ensino presencial. E foi demonstrado, ainda, uma diminuição do número de testes como provas objetivas.

A pandemia da covid-19, de alguma forma, provocou esta reviravolta no contexto da escola: agir rapidamente sem tempo para discutir, planejar, porque era preciso fazer acontecer de algum jeito. Erros e acertos, avanços e retrocessos fizeram parte desse novo normal. Aqui, temos a figura de professores (me refiro ao grupo de professores dessa pesquisa) que, diante da novidade, foram capazes de se dispor para atender a demanda. Faço ressalva para a importância da figura do professor na forma com a qual escolhe seus instrumentos avaliativos, bem como a forma de aplicação deles. Houve, ainda, a rápida necessidade de flexibilidade para a adaptação da demanda em tempos corridos. Nesse sentido, a pesquisa publicada através do artigo, “avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: concepções e práticas docentes”, (RAMOS, et al 2021), demonstrou, em partes dos seus resultados, que houve flexibilidade dos professores para se adaptar às demandas do ensino remoto. Isto é, a mudança nas concepções que os docentes tinham referente à avaliação da

aprendizagem, bem como a busca por estratégias diferenciadas de avaliação, assim como a necessidade de formação continuada foram modificadas.

Portanto, a avaliação da aprendizagem passa a ser vista como uma forma de interatividade, criatividade, qualidade de sentidos, de sons e de ilustrações. Apostase mais na qualidade e menos quantidade (provas). Dessa forma, demonstra-se que a avaliação da aprendizagem não pode ser vista em parte ou sob a determinação do professor unicamente. A avaliação da aprendizagem se conecta no espaço físico, *on-line*, nos conhecimentos estudados, pelos livros, pelos vídeos, *links*, nas trocas em sala de aula, nos ambientes virtuais. Sobre isso, Luckesi (2011, p. 147-148) afirma, “[...] a avaliação da aprendizagem, por sua vez, não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão pedagógica e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames”.

Percebe-se, ainda, que os recursos oferecidos aos professores os ajudaram na produção de novas formas de avaliar seus estudantes, o que fez com que se utilizassem de vários instrumentos para diagnosticar, medir, analisar e para constatar. Sobre isso, vejamos,

[...] para aprender e efetivamente praticar a avaliação da aprendizagem, necessitaremos fazer uma “desconstrução” de nossas crenças mais arraigadas e de nossos hábitos de ação; necessitaremos de transitar do senso comum para o senso crítico nesse âmbito do conhecimento (Luckesi, 2011, p. 178).

Trata-se, aqui, de percebermos a avaliação da aprendizagem como uma forma de mediar o projeto pedagógico das escolas, que não se pode pensar na avaliação como processo isolado e instrumental usado da mesma forma para todos os estudantes que aprendem de formas diferenciadas (Luckesi, 2011). Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem quer ser uma forma de aproximação entre professores e estudantes, no intuito de promover uma avaliação da aprendizagem que seja de caráter dialógico, efetiva e proximal, de modo a construir, a cada dia, espaços que favoreçam a construção das aprendizagens com muito mais significado e intencionalidade sendo eles virtuais ou físicos.

Nessa mesma aproximação conceitual, Hoffmann (2009) afirma que a avaliação da aprendizagem necessita ser mediadora, opondo-se ao modelo tradicional de transmitir, de verificar e de registrar, possibilitando aos estudantes e professores tempos de reflexão e de diálogo entre os pares.

A avaliação mediadora pretende, pôr-se ao modelo de “transmitir - verificar – registrar” e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir e elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com os seus alunos (Hoffmann, 2012, p. 131).

A avaliação da aprendizagem só funcionará bem se houver clareza do que se deseja se houver interesse, investimento na produção dos resultados de quem realiza a ação e, ainda, se a avaliação funcionar como meio de investigar e, se necessário, de intervir na realidade pedagógica, na busca de melhores resultados. Ou seja, sem esses requisitos, a prática pedagógica permanecerá incompleta e, por consequência, a avaliação da aprendizagem não poderá cumprir o seu verdadeiro papel (Luckesi, 2011).

A terceira categoria — Valorização social —, diz respeito a como o grupo de professoras percebeu o impacto da pandemia da covid-19 na valorização social, que implica na valorização do tempo, das relações, do professor, da escola na vida das crianças. E, também, isso implica no quanto o valor social afeta a avaliação da aprendizagem das crianças, uma vez que o grupo de professoras considera que as crianças aprendem através da troca, do respeito mútuo, do saber lidar com as diferenças sociais, econômicas, raciais. Vejamos alguns recortes dos discursos das professoras:

Eu aprendi que o educador é um sujeito essencial para a vida das crianças, assim como as crianças são essenciais para a nossa vida. A tecnologia nos proporcionou dialogar e argumentar, mas o contato físico diário na escola e em sala de aula é algo que enriquece a vida de toda a comunidade escolar. O sentido da vida se faz em comunhão (Professora 10, Escola B⁶).

Valorizar a convivência, cuidado com o outro. A pandemia fez com que muitos, compreendessem o real significado dos Valores Humanos: Respeito, empatia, resiliência. A importância da escola em suas vidas (Professora 9, escola B⁷).

Valorização da convivência, troca, outros olhares e o cuidado com o outro. O estar junto ganhou mais significado e os valores (Professora 3, Escola A⁸).

A importância da escola em suas vidas. Passaram a ver a escola de modo diferente (Professora 4, Escola A⁹).

Respeitar o tempo de cada um. O distanciamento sensibilizou o educador e educando para ouvir mais (Professora 6, Escola B¹⁰).

⁶ Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

⁷ Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

⁸ Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

⁹ Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

¹⁰ Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

A categoria analisada expressa uma realidade provocada por uma mudança repentina que atingiu a todos de uma vez. Em 2020, tudo mudou. Com a pandemia, encerrou-se o programado das escolas e, como tal, o que era comum passou a ser totalmente novo e desafiador.

Tivemos o início de uma nova escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na econômica, na cultura, na sociedade, assim como na escola. Nada estava programado. Tudo veio de supetão, de modo repentino e brutal (Nóvoa, 2022). Os discursos trazidos pelas professoras sinalizam as mudanças e desafios vividos nesse novo jeito de ser e de fazer a escola e a sociedade como o todo. “A pandemia fez com que muitos compreendessem o real significado dos valores humanos e a importância da escola em suas vidas” (Professora 9, Escola B¹¹). Ou seja, não podemos deixar de frisar que muitas das melhores respostas a este novo vieram dos professores. Nessa mesma aproximação, Nóvoa (2022, p. 26) afirma:

No entanto, as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através de sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mas do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação

Na fala da Professora 4, da escola A, observamos o seguinte: “A importância da escola em suas vidas. Passaram a ver a escola de modo diferente”. Ou seja, retrata-se a figura do professor e da escola como essenciais na construção da sociedade e mais na educação. A partir da pandemia da covid-19, faz-se necessário, como nos diz Nóvoa (2022), refazer o contrato social em torno da educação, tendo como referência já não mais os sistemas especializados de ensino fortemente fechados sobre si mesmo, mas, sim, um espaço público da educação, que é muito mais amplo do que o espaço escolar *stricto sensu*.

Ainda, o novo contrato social precisa reconhecer a importância da habilidade educativa, ou seja, de processos educativos que existem em muitos outros lugares da sociedade — e não apenas no espaço da escola. A metáfora das cidades educadoras, segundo Nóvoa (2022), representa bem essa intenção. Ou seja,

¹¹ Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

[...] muitas respostas à pandemia, em todo o mundo, revelaram a importância dessa capilaridade, na ligação às famílias, mas também numa compreensão da educação que vai além da realidade escolar. No entanto, é importante notar que este espaço público não pode meramente consultivo e deve ter direitos de cidadania, deve ser um espaço de participação onde democraticamente se possam tomar decisões sobre a educação (Nóvoa, 2022, p. 28).

Nessa mesma perspectiva, faz-se necessário pensar a educação como ponte de ligação com outras entidades, como, por exemplo: escolas confessionais da rede privada, escolas municipais e estaduais, universidades. Na promoção de diálogos e ações conjuntas para uma maior integração e socialização das buscas em comum para atender às necessidades sejam elas de ordem educacional ou social. “Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade” (Nóvoa, 2022, p. 45). Não cabe mais à escola continuar fechada em seus muros. “A educação não serve para nos fecharmos no que já somos, serve para aprendermos a começar o que ainda não somos” (Nóvoa, 2022, p. 42).

Para que essa realidade se torne possível, precisamos de professores e de gestores que assumam essa missão. Eles, em proximidade com as famílias, com os poderes locais e com entidades públicas e privadas, são capazes de pensar condições para uma capilaridade educativa com base no comum e na convivialidade (Nóvoa, 2022). “Valorização da convivência, troca, outros olhares e o cuidado com o outro. O estar junto ganhou mais significado e os valores” (Professora 3, Escola A¹²). É sobre isto que o discurso da professora acima se traduz: percepção e reconhecimento da convivência uns com os outros, na troca de saberes que fortalece e imprime significados em suas vidas.

Assim como nas relações diárias e na resolução de conflitos em sala de aula há medidas que possam combater as questões de exclusões e intolerância, no cotidiano da sala de aula, há de se provocar rodas de conversas, a partir dos confrontos gerados, para que, juntos, possamos solucionar e compreender que esse processo também é parte da avaliação da aprendizagem.

A organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2022) apresenta um Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação fundamentado em um processo de consulta global, que envolveu cerca

¹² Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

de um milhão de pessoas e que, agora, convida governos, instituições, organizações e cidadãos de todo o mundo a idealizar um novo contrato social para a educação. Um contrato que possa nos ajudar a construir futuros pacíficos, justos e sustentáveis para um mundo vital, isto é, um novo contrato social para a educação. Porque:

[...] nossa humanidade e o planeta Terra estão ameaçados. A pandemia serviu apenas para provar nossa fragilidade e nossa interconectividade. Agora, são necessárias ações urgentes, realizadas em conjunto, para alterar o rumo e reimaginar os nossos futuros. Este novo contrato social deve se fundamentar nos direitos humanos e se basear em princípios de não discriminação, justiça social, respeito à vida, dignidade humana e diversidade cultural. Deve abranger uma ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade. Deve fortalecer a educação como um esforço público e um bem comum (Unesco, 2022, p. 1).

A partir da catástrofe vivida por toda a humanidade, por conta da pandemia, que nos serviu para provar que somos seres com fragilidades e potencialidades — pois, diante do inesperado fomos capazes de criar estratégias de sobrevivência e adaptar a nossa forma de estar no mundo — mais do que nunca, agora, precisamos realizar ações em conjunto para que tenhamos condições de reimaginar o nosso futuro com olhar diferenciado para nossa prática educativa que está diretamente conectada com as práticas sociais. “A pandemia fez com que muitos, compreendessem o real significado dos Valores Humanos: Respeito, empatia, resiliência. A importância da escola em suas vidas” (Professora 9, escola B¹³).

Na categoria analisada, a fala da professora 9 expressa o valor e a importância da escola na vida das crianças, assim como a necessidade de uma escola que esteja voltada para o significado dos valores humanos e como eles implicam em nossa forma de estar e agir no mundo. Vejamos:

[...] a educação é a base para a renovação e a transformação de nossas sociedades. Ela mobiliza o conhecimento para nos ajudar a navegar em um mundo transformador e incerto. O poder da educação está em sua capacidade de nos conectar ao mundo e aos outros, de nos mover para além dos espaços que já habitamos e nos expor a novas possibilidades. Ajuda a nos unir em torno de esforços coletivos; proporciona a ciência, o conhecimento e a inovação de que precisamos para enfrentar desafios comuns. A educação fomenta a compreensão e constrói capacidades que podem ajudar a assegurar que nossos futuros sejam mais socialmente inclusivos, economicamente justos e ambientalmente sustentáveis (Unesco, 2022, p. 8).

¹³ Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

Somos conhecedores do fato de que, apesar das deficiências, as escolas e os sistemas educacionais podem criar oportunidades e proporcionar novos caminhos para o avanço individual e coletivo dos nossos estudantes. Governos e organizações da sociedade civil reconhecem que a educação é um fator fundamental, embora saibamos que não é o único para progredir em direção aos objetivos de desenvolvimento desejáveis, assim como para desenvolver habilidades e competências para o trabalho e apoiar a cidadania engajada e democrática (Unesco, 2022).

A educação é, com razão, um pilar da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável – uma visão inclusiva para a humanidade promover o bem-estar, a justiça e a paz para todos, bem como relações sustentáveis com o meio ambiente. No entanto, a educação em todo o mundo continua aquém das aspirações que temos para ela. Apesar da significativa expansão de acesso em todo o mundo, múltiplas exclusões continuam negando o direito fundamental à educação de qualidade a centenas de milhões de crianças, jovens e adultos. A discriminação persiste, muitas vezes de forma sistêmica, em relação a gênero, etnia, língua, cultura e formas de conhecimento. A falta de acesso à educação é agravada por uma crise de relevância; pois, com demasiada frequência, a aprendizagem formal não atende às necessidades e às aspirações de crianças, jovens e comunidades. Uma educação de baixa qualidade. As escolhas que fazemos hoje de maneira coletiva determinarão nossos futuros compartilhados (Unesco, p. 8).

A categoria analisada nos coloca nesse véis de comprometimento com a educação e, conseqüentemente, com as escolhas que iremos fazer para que, no futuro, possamos vivenciar uma educação que seja de fato mais acessível e igualitária em todos os contextos sociais, independentemente da cor, raça, gênero. Conforme o Relatório da Comissão Internacional Unesco (2022, p. 9),

[...] o novo contrato social para a educação deve nos ajudar a nos unir em torno de esforços coletivos e fornecer o conhecimento e a inovação necessários para construir futuros sustentáveis e pacíficos para todos, que sejam fundamentados na justiça social, econômica e ambiental.

Essa nova visão de pensar a educação deve suscitar, em nós, o empenho pelo coletivo social e por explorar as potencialidades que temos junto a outros órgãos institucionais, para que tenhamos condições de, juntos, criarmos e recriarmos futuros sustentáveis e pacíficos para todos e todas. “Nossos desafios também decorrem de porquê e como educamos e das maneiras pelas quais organizamos a aprendizagem” (Unesco, 2022, p. 9).

Sobre isso, Hadji (2001) se refere à esperança de colocar a avaliação a serviço da aprendizagem e da convicção de que isso é desejável por todos os envolvidos na busca contínua de compreender que a avaliação da aprendizagem é um ato subjetivo, que se expressa a partir de um contexto social vivido por cada sujeito. A avaliação da aprendizagem imprime seu caráter social quando todas as questões anteriormente citadas são levadas em consideração no cotidiano da sala de aula. Nesta pesquisa, a valorização social tem sua relevância nas falas e nos diálogos das professoras, como já citado. Para esse grupo de professoras, a valorização social é parte da avaliação da aprendizagem na vida das crianças.

A quarta categoria — aprendizagem —, apresenta o que as professoras compreendem sobre a aprendizagem e sobre os desafios de ensinar a distância. Faço destaque de algumas falas sobre os significados da categoria em análise:

“Saber se o estudo estava ocorrendo de forma efetiva. Não sabia se estavam aprendendo” (Professora 4, Escola A¹⁴).

“Falta do contato direto (afeto, carinho, cuidado. O contato físico enriquece o aprendizado” (Professora 10, Escola B¹⁵).

“Saber se estavam aprendendo ou se preocupando apenas com a nota” (Professora 7, escola B¹⁶).

“Novo modo de aprender em outros espaços” (Professora 3, Escola A¹⁷).

“A importância do trabalho em equipe de professores para o sucesso da aprendizagem dos alunos” (Professora 14, escola B¹⁸).

Ao analisar essa categoria, constata-se que a compreensão de aprendizagem desse grupo de professoras acontece por meio da presença física, do toque, olhar no olho; das atividades curriculares propriamente ditas. Muito pouco se fala na dimensão da aprendizagem que se dá pelo fato de estarmos vivos e em todo lugar e em todo momento.

Guy Claxton (2005) nos reforça a ideia de que o fato de se estar vivo significa que se está aprendendo. A aprendizagem não é algo que se faz às vezes, em locais especiais ou em determinados momentos da vida. Pelo contrário, faz parte da nossa natureza humana, nascemos aprendizes.

¹⁴ Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

¹⁵ Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

¹⁶ Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

¹⁷ Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

¹⁸ Informação concedida à autora por meio do questionário Google Forms].

O cenário da escola com a pandemia da covid-19 nos trouxe a conscientização de que a avaliação da aprendizagem pode acontecer, sim, em diversos espaços e de diversas formas, isto é, não necessariamente apenas sentados em fileiras com o livro e o caderno no mesmo lugar. Essa constatação foi vivenciada por professores, estudantes, famílias e sociedade em todas as áreas de trabalho.

A categoria analisada remete aos desafios encontrados pelo grupo de professores que consideram que a aprendizagem acontece no acompanhamento contínuo da sala de aula. Ao dizer que “Não saber se o estudo estava ocorrendo de forma efetiva. Não sabia se estavam aprendendo” (Professora 4, Escola A¹⁹), é possível perceber a preocupação da professora, que não podia verificar se o que ela estava ensinando estava fazendo sentido para o estudante que estava atrás de uma tela digital.

Para esse grupo, as formas de aprendizagens vivenciadas pelos estudantes na pandemia da covid-19 passaram por desafios e descobertas que foram importantes para o seu processo na avaliação da aprendizagem. Assim como os professores, os estudantes passaram pela experiência de mudar de local, de horários e de materiais físicos para digitais. Além de estarem isolados e não no coletivo da sala de aula, bem como de terem que ligar e desligar câmeras e microfones, de aprender as técnicas de como funcionava os equipamentos tecnológicos, de lidar com as frustrações de não conseguir se conectar por inúmeras razões, de ficar em casa sem a necessidade de usar o seu uniforme diário, de passar a fazer o lanche na hora que sentia fome, de gerenciar o seu tempo sem necessariamente escutar o sinal após cada aula concluída, de entrar e sair de salas digitais e da formação de grupo nas plataformas digitais.

Diante do exposto, é importante frisar o desempenho do professor/a junto às crianças na medida em que proporcionava diferentes maneiras de interação e construção de novos saberes, redimensionando sua prática de sala de aula, considerando as diferenças na maneira de aprender das crianças. A aprendizagem envolve a interferência direta ou indireta de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados (Oliveira, 1997).

Ainda, aprendemos na troca cotidiana com o meio em que estamos inseridos, de forma física ou *online*, estamos envolvidos em contextos que nos desafiam a

¹⁹ Informação concedida à autora por meio do questionário o Google Forms].

aprender. A aprendizagem acontece em toda e qualquer situação vivida, não apenas em uma área determinada da nossa vida. Mais que nunca, essa afirmação se deu com a pandemia da covid-19, que não anunciou quando chegaria e que nos obrigou a mudar a maneira como estávamos vivendo.

Nesse sentido, Claxton (2005, p. 25) afirma que “[...] a aprendizagem significa ter a capacidade de lidar de modo inteligente com a incerteza e a persistir diante da dificuldade, quando isso for importante”. Se a aprendizagem é essa capacidade de lidar de modo inteligente, então, o aprender é, de certa forma, uma estratégia de sobrevivência que envolve riscos e retornos. Exige-se, de cada um/a, a capacidade de tolerar certas frustrações e confusões, de agir sem saber ao certo o que poderá acontecer; de enfrentar as incertezas sem ficar inseguros (Claxton, 2005).

A aprendizagem é perene em nossa vida. Enquanto estivermos vivos, estaremos aprendendo, pois se aprende todos os dias, de todos os jeitos em todos os tempos, uns com mais rapidez, outros nem tanto, mas, isso não é o mais importante, pois cada sujeito aprende de um jeito que lhe é próprio. Para Claxton (2005, p. 24),

[...] aprender ao longo da vida [...] significa ter a capacidade de lidar de modo inteligente com a incerteza e a persistir diante da dificuldade, quando isso for importante. Significa fazer escolhas sobre convites de aprendizagem aceitar e quais declinar, tendo por base uma avaliação astuta de seus próprios objetivos e recursos, e não sua insegurança ou incerteza. Significa ter uma caixa de ferramentas variada de abordagens de aprendizagem; ter a capacidade, a coragem e o entusiasmo para empregá-las eficientemente.

O desafio de aprendermos ao longo da vida nos obriga a lidarmos com as inconsistências e a perseverar diante dos obstáculos. Significa, então, optarmos por caminhos que nos levarão ao declínio ou ao precipício. Contudo, isso também significa que está tudo bem, pois, ao permitirmos essas experiências, fortalecemo-nos e nos encorajamos para continuar na dinâmica da vida, de modo a ter a coragem de reaprender todos os dias. Nessa mesma aproximação, podemos pensar que:

[...] a pessoa quando aprende, precisa, também, desenvolver um conhecimento sobre si mesma, assim como procurar saber quais os mecanismos que utiliza para aprender, o que é que já conhece e o que falta por conhecer, organizando assim seus conhecimentos dentro de uma visão global (Portilho, 2011, p. 14).

Com isso, podemos entender a aprendizagem como um processo que está diretamente ligado às relações que construímos no coletivo e no individual, em um

contexto em que somos chamados a enxergar a nossa capacidade de aprender, bem como somos encorajados a ampliar os saberes e as experiências com os outros, a expandir e a usar dos recursos mentais, físicos, sociais, digitais e espirituais para crescermos como sujeitos que se refazem sempre, e de novo, a cada saber adquirido e a cada compartilhamento de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na pesquisa, na inserção cotidiana e nos diferentes espaços educativos, que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios que façam dos dilemas desafios que podem ser enfrentados (Esteban; Zaccur, 2002, p. 21).

Chegar ao “fim” de um trabalho de pesquisa exige uma volta ao princípio para entender como tudo começou. Lembro das primeiras inquietações que deram início ao movimento de busca do que seria pesquisado. Retomo o que fiz, procuro acomodar as expectativas que tinha, o que foi possível realizar e o que não foi possível alcançar. Compartilho das ideias da autora, pois essa construção exigiu, da minha parte, esforço contínuo para que pudesse escrever o que de fato fizesse sentido às minhas indagações e construísse, dos dilemas, desafios que podem ser enfrentados. Quando optamos por investigar um tema, sabemos que enfrentaremos riscos e isso nos assusta, mas, se a curiosidade for maior que o medo, conseguiremos ultrapassar os dilemas e avançar. Comigo não foi diferente. Foram tempos difíceis, de luta interior, de conflito interno, dias de escuridão, mas, inspirada em Lacerda (2002, p. 72), fui “[...] descobrindo também que tatear no escuro pode ser uma forma interessante de enxergar o que antes não víamos e de aprender que as incertezas, ao mesmo tempo em que nos guiam em direções imprevisíveis, são constituídas de possibilidades”.

Assim, a partir do olhar como pesquisadora e com base na abordagem fenomenológica-hermenêutica, a pesquisa buscou analisar o processo de avaliação da aprendizagem realizado no período da pandemia de covid-19 nos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas da rede privada nas cidades de Passo Fundo/RS e Curitiba/PR em direção as aprendizagens discentes. Os dados coletados na pesquisa revelaram que esse grupo de professores vivenciou um período de desafios relacionados ao processo da avaliação da aprendizagem na pandemia de covid-19. O processo da avaliação da aprendizagem ocorreu sob incertezas e descobertas diante do novo, em que inseguranças e dúvidas geraram questionamentos sobre a eficácia da aprendizagem dos estudantes.

Pelo fato de estarem a distância, esse grupo considerou que a avaliação da aprendizagem sofreu processos de mudanças de forma repentina sem tempo e espaço para planejar, sugerir e dialogar. Não houve tempo para formação adequada para o uso dos recursos tecnológicos que, de repente, estavam sendo ofertadas para

serem utilizadas em suas práticas docentes. Além do uso de ferramentas tecnológicas, os professores tiveram de lidar com o novo espaço de ensinar. Suas residências tornaram-se suas salas de aula. Abriram os seus lares frente às câmeras e estavam, assim, expostos ao desconhecido. Desafios acadêmicos e emocionais ganharam força na prática educativa desses professores.

A avaliação da aprendizagem para esse grupo ocorreu por meio dos mais variados instrumentos e meios de conexão que favoreceram a aproximação entre professores e estudantes. Ou seja, o processo da avaliação da aprendizagem foi sendo construído de muitas maneiras, por meio de produções como: vídeos, *podcast*, fotos, rodas de conversa *on-line*, café literário, agendamento para atender cada estudante, individualmente ou em pequenos grupos, entrega e devolutiva de provas via canal digital etc. Esse grupo de professores considerou que a avaliação da aprendizagem se constitui na medida em que usamos das diferentes ferramentas como suporte para uma avaliação da aprendizagem com qualidade e significado na vida dos estudantes. Seja no espaço físico ou virtual, “Muitas ferramentas estão prontas para o uso, mas temos de aprender como usá-las” (Claxton, 2005, p. 161).

Nessa mesma aproximação, vale ressaltar a relevância dos recursos digitais evidenciados pelo grupo de professoras, como ferramentas importantes em sua prática docente no contexto da pandemia da covid-19. Foi possível perceber a valorização e o reconhecimento dos recursos digitais como aliados ao processo da avaliação da aprendizagem, mesmo que incorporados “de repente” às práticas docentes e com todos os desafios que acarretaram essa mudança. Ainda assim, as professoras conseguiram valorar essa experiência como forma de aprender e de ter acesso aos inúmeros recursos que a tecnologia fornece para melhor qualificar e inovar a sua prática. Para esse grupo, é importante que os estudos nessa área permaneçam em sua formação continuada.

Outro dado relevante da pesquisa se refere ao reconhecimento do espaço físico e a sua importância no processo da avaliação da aprendizagem. Esse grupo considerou que o estar junto fisicamente faz a diferença no acompanhamento das crianças dessa faixa etária dos anos iniciais.

Para os participantes da pesquisa, a avaliação da aprendizagem acarretou muitos desafios para eles e para os estudantes. Desafios, esses, ligados ao processo de aprendizagem e ensino e, também, a fatores emocionais e sociais. Vivenciaram-se experiências relacionadas à mudança de local, de horários, de materiais físicos

para recursos digitais, ao ligar e desligar câmeras e microfones, a aprender as técnicas de como funcionava os equipamentos tecnológicos, a lidar com a frustrações de não conseguir se conectar por inúmeras razões, além de ter de gerenciar o seu tempo sem necessariamente escutar o sinal após cada aula concluída, entrar e sair de salas digitais, *lives* e reuniões *on-line*, isolamento e confinamento social, medo da doença e angústia de perder entes queridos para a doença, bem como o esgotamento emocional e a carga de trabalho que triplicou nesse tempo, por falta de formação adequada para o gerenciamento das aulas.

Os desafios vividos por esse grupo em um contexto pandêmico instigam a pensar que podemos aprender e nos (re) inventar ao longo da nossa vida. Somos capazes de ultrapassar o que, até então, pode parecer impossível de lidar. Ou seja, “[...] aprender ao longo da vida [...] significa ter a capacidade de lidar de modo inteligente com a incerteza e a persistir diante da dificuldade, quando isso for importante” (Claxton, 2005, p. 24). O desafio de aprendermos, ao longo da vida, obriga-nos a lidar com as inconsistências e a perseverar diante dos obstáculos. Significa optar por caminhos que nos levarão ao declínio ou ao precipício. E, quanto a isso, está tudo bem, pois, ao permitirmos essas experiências, fortalecemo-nos e nos encorajamos para continuar na dinâmica da vida, tendo a coragem de reaprender todos os dias diante dos desafios.

Outro dado importante levantado pelo grupo de professoras se refere à valorização social, que expressa uma realidade provocada por uma mudança repentina que atingiu a todos de uma vez. Os discursos trazidos pelas docentes sinalizam as mudanças e desafios vividos nesse novo jeito de ser e fazer a escola e a sociedade como o todo.

A partir da pandemia da covid-19 se faz necessário, como salienta Nóvoa (2022), refazer o contrato social em torno da educação, tendo como referência já não os sistemas especializados de ensino fortemente fechados sobre si mesmo, mas, sim, um espaço público da educação, que é muito mais amplo do que o espaço escolar *stricto sensu*.

Chegar ao “término” de uma pesquisa é retomar o longo caminho percorrido. Entretanto, nesse percurso, encontra-se limitações. Isto é, houve mudanças e desligamentos expressivos no grupo de professores da escola A, o que acarretou dificuldades na aplicação do meu questionário. Sendo preciso recorrer a uma segunda escola para aplicação do questionário com outro grupo. Com isso, houve uma

mudança inesperada na minha vida pessoal (lugar, trabalho, opção de vida), de modo que se fez necessário buscar uma nova escola que pudesse contribuir com a minha pesquisa. Foram tempos difíceis até a retomada para dar continuidade.

Ao finalizar a dissertação, surgem outras perguntas sobre a avaliação da aprendizagem. A primeira delas é sobre o retorno ao presencial das escolas: como está ocorrendo a avaliação da aprendizagem nesse contexto que já não é pandêmico? O que aprendemos com a pandemia da covid-19? Como estão as escolas com o uso das TICs?

Uma outra inquietação é sobre intervenção e/ou a contribuição social desta pesquisa. Quando optei pelo mestrado, a inquietação que me movia era poder realizá-lo para posteriormente contribuir com o meu grupo de professores. Hoje, percebo que essa experiência abre possibilidades de comprometimento para contribuir não apenas no âmbito da escola formal, mas, onde for preciso e possível compartilhar saberes que ajudem na promoção da vida, no cuidado com o outro, na busca contínua pelo conhecimento. A pandemia da covid-19 mostrou que a vida é um instante e no instante podemos não ser mais.

A dissertação é uma pequena amostra da realidade, não é a verdade absoluta. É uma “gota no oceano”, a qual se espera que se junte a outras, para provocar uma “imensidão de ondas”. Com novas perguntas e novos olhares que vão tecendo novos significados, faz-se necessário, a partir dessa experiência vivenciada, pensar em algumas possibilidades de continuidade a respeito da avaliação da aprendizagem, tais como: I) devolutiva dos resultados da pesquisa nas escolas pesquisadas — por meio de um encontro formativo que apresente os principais conceitos da avaliação da aprendizagem e discutia, com o grupo, os dados encontrados, oportunizando, assim, participação e olhar dos envolvidos para a realidade; II) proposta, à equipe gestora das escolas, de formação continuada aos professores na área das TICs, sendo, esse, um dos desafios encontrados pelo grupo de professores da pesquisa; III) convite a os professores para se reunirem com o grupo de pesquisa GAE (PUC), para que haja espaço de compartilhamento e de trocas de saberes de discussão; IV) continuação do aprofundamento, em meu espaço de trabalho, da temática da avaliação da aprendizagem com enfoque em como está ocorrendo esse processo após a pandemia da covid-19; V) a possibilidade de levar a discussão junto ao programa de educação da pastoral existente na cidade de Passo Fundo, que trabalha com escolas municipais com formação continuada com os professores da rede.

Finalizo minha escrita assumindo um compromisso com o processo de avaliação e aprendizagem. Nesse sentido, sinto-me motivada a continuar o aprofundamento das questões voltadas à avaliação da aprendizagem, por considerar que ela é um processo contínuo e cambiante e que pode ser (re) significada a partir das experiências formativas junto aos professores e equipes gestoras.

REFERÊNCIAS

- ANITRA, Vickery [et al.]. **Aprendizagem ativa nos nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tradução: henrique de Oliveir Guerr; revisão técnica: Luciana Vellinho Corso. Porto Alegre: Penso, 2016.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 251.
- ASSESSMENT REFORM GROUP. **Assessment for learning: 10 principles research –based principles to guide classroom practice**. Cambridge: University of Cambridge School of Education, 2002.
- BATISTA, Espinola D. **Concepções e Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem na prática de professores (as) de Ciências na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2021.
- BORTOLINI, C. L; NAUROSKI, A. E. Desafios e emergências da avaliação da aprendizagem no contexto de pandemia: impactos na profissão docente. **Educação & Formação**, v. 7, n. 1, e8252, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5858/585869643028/585869643028.pdf> Acesso em 26 de junho 11h10min
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2005. 246p.
- COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 37-45, 1º trim. 2000.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico metodológico. *In*: MEYER, Dagmar E. E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 195-217.
- ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professoras-pesquisadoras: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, Ivani C. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 2000. cap. 7, p. 93-115.
- GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GIL, Antonio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e sentido).

LIMA, M.B.A. **Ensaaios sobre fenomenologia**. Ilheus: Editus, 2014.

MARCELO, M. C. S. R; NOGUEIRA, M. S. U. S. Avaliação da aprendizagem escolar em tempos de pandemia. **Revista praxis pedagógica**, v. 7, n. 1, 2021. Disponível em <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/7032>. Acesso em 26 de junho 13h32min

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Dolaboração Sabah Abouessalam. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

NÓVOA, Antônio. **Escola e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/AT, 2022. 116p.

OLIMPIO. A. L. N; MACIEL. O. A; SAMPAIO. L. M; MORAES. C. R. F. Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização. **Revista IMPA**, Fortaleza, v. 2, n. 3, e021024, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51281/impa.e021024> Acesso em 26 de junho 9h53min

OLIVEIRA, M. K de. **Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio – histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015. 176 p.

PALMER, R. E. **Hermenêutica**. Tradução Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2006.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Tradução de Álvaro Cabral. 2º ed. Rio de Janeiro, 1975.

PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética**. Tradução de Célia E. A. di Piero. Rio de Janeiro: Editora Florence; 1973.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIOVESAN, Josieli [et al.]. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. [recurso eletrônico]

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Como se aprende?** Estratégias, estilos, metacognição. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PORTILHO, Evelise. Estratégias metacognitivas em sala de aula. **Tecendo redes e conexões para a produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR, 2020. p. 207-218.

PREMEBIDA, Adriano [et al.]. **Pesquisa social**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

RAMOSI. C. R; SARMENTOII. F. D; MENEGATII. J. Avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: concepções e práticas docentes. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 32, e08170, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8170> Acesso em 26 de junho 10h.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**, Centro Universitário do Planalto de Araxá, Araxá, n. 4, maio de 2008.

SANTISO, Lúcia Pintor; ENS, Romilda Teodora. **Representações sociais**: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente. Curitiba: Champagnat, 2012.

SANTOS. F; MARQUES. J. H. B; MOURA. D. A. M. Avaliação da aprendizagem e ensino remoto: o que dizem os professores? **Linhas Críticas**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, 2021. e-ISSN 1981-0431. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v27/1981-0431-LC-27-e39019.pdf> Acesso em 26 de jun. 2023.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica** — Arte e técnica da interpretação. Trad. Celso Reni Braida. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SERAFINI, Arlete Zagonel; PORTILHO, Evelise Maria Labatut; PAROLIN, Isabel Cristina Hierro; BARBOSA, Laura Monte Serrat; CARLBERG, Simone. A aprendizagem: várias perspectivas e um conceito. *In*: PORTILHO, Evelise Maria Labatut. (Org.). **Alfabetização** — aprendizagem e conhecimento na formação docente. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 43-69.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIDI, Moraes de Pilar. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017.

SOARES, G; LORRAYNE. D. A avaliação da aprendizagem no ensino remoto: docência e os processos de reinvenção. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 36, p.

291-307, set./dez. 2022. Disponível em <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1600>. Acesso em 26 de junho 11h12min

SOUZA. A. M; SIMÃO. A. E. A avaliação da aprendizagem durante a pandemia de covid-19. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da Fait**, n. 2, nov. 2020. Disponível em: http://www.fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/DafCwfpMO3muEzn_2020-12-11-19-51-32.pdf Acesso em 26 de jun. 2023

TAVARES, Vanessa dos Santos. **Sentidos e Significados da Avaliação das Aprendizagens para Professores em Formação Continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928-T759 **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

VARJAL. E; SILVA. N. E. P. A avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia. Dificuldades enfrentadas por professores de escolas de referência em ensino médio do recife. GT04 - Trabalho e Formação Docente. **Anais [...]**. VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (8º EpePE), Pernambuco, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO_EV167_MD1_SA104_ID716_22092021191937.pdf. Acesso em 26 de junho 11h36min

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem**: Práticas de mediação por uma práxis transformadora. 5ª ed. São Paulo. Libertad, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 267-282, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DISCENTE

Para firmar sua concordância, assinale no local indicado abaixo. Ao clicar no botão SIM, você professor (a) /educador (a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, clicando em NÃO, este documento será encerrado. DECLARO que li os detalhes descritos neste documento e que ENTENDO que sou livre para ACEITAR ou RECUSAR a minha participação, podendo interrompê-lo a qualquer momento, sem a necessidade de informar uma razão. Para proteção de sua identidade, as autoras se comprometem a manter anonimato de todos os participantes.

*

SIM - ACEITO participar da pesquisa

NÃO – NÃO aceito participar da pesquisa

ANEXO B – FORMULÁRIO GOOGLE FORM

Você foi convidado a participar de uma pesquisa "Avaliação da Aprendizagem Discente". Tal pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, sob orientação da professora Dr^a Evelise Maria Labatut Portilho.

Para contatar com a pesquisadora é possível enviar mensagem para o endereço eletrônico a seguir, com quaisquer esclarecimentos que sejam necessários: Louisiane da Silva Araújo louisianed2006@yahoo.com.br.

Em qualquer momento é possível solicitar ao responsável pelo estudo explicações acerca de termos ou procedimentos que não esteja compreensível ou que gere eventuais dúvidas.

Para a sua participação nesta pesquisa é necessário que leia este documento com atenção. O mesmo descreve o objeto, custos e é importante a sua compreensão, caso aceite participar. Você só deverá assinar a autorização se efetivamente concordar em participar do estudo. É preciso deixar claro que, caso queira, é possível recusar-se a participar ou retirar-se deste estudo a qualquer momento. Apresenta-se como objetivo geral do estudo: Investigar o processo de avaliação da aprendizagem discente no período da pandemia do COVID 19 nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede privada de Curitiba/PR.

Os custos desta pesquisa são geridos por conta do pesquisador, com o uso da plataforma Google. Nenhum pagamento será efetuado ao participante para ingressar ou se manter no estudo. As respostas coletadas terão um fim apenas para este estudo, garantindo a confidencialidade dos participantes.

Agradeço a colaboração!
Louisiane da Silva Araújo

Feminino
Masculino

Idade*

Sua resposta

Qual a sua formação? *

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

O nome da sua graduação?

Sua resposta

Quantos anos de experiência docente?

5 Anos

10 Anos

!5 Anos

20 Anos

Outros

Como ocorreu o processo da avaliação da aprendizagem das crianças no tempo da pandemia da COVID - 19?*

Sua resposta

Houve diferença na maneira como você avaliou a aprendizagem das crianças no período presencial para o remoto? () Sim () Não. Comente.*

Sua resposta

Qual o maior desafio que você encontrou em relação a avaliação da aprendizagem das crianças durante o período da pandemia da COVID - 19?*

Sua resposta

O que as crianças aprenderam no período da pandemia da COVID - 19?*

Sua resposta

O que você Professora aprendeu no período da pandemia da COVID - 19?*

Sua resposta

ANEXO C — DOCUMENTO OFICIAL DO RELATÓRIO DAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS QUE FORAM REALIZADAS NA ESCOLA A



Passo 1 de modo
vagaroso; gradualmente
2 em todas as fases;
deperto; passo e
passo **Passo de**
cágado passo muito
lento.

Passo de estrada
andadura vagarosa e
ritmadade cavalo

Passo de ganço
Passo adotado em
desfiles militares

Passo a passo em
todas as fases; passo a
passo **Passos largos**
em ritmo acelerado,
muito rapidamente

A passos lentos de modo
lento, vagaroso

Ceder o passo a 1
deixar passar (uma
pessoa), por cortesia
2 reconhecer a
superioridade de
(alguém); ser suplantado

Dar passos por
tomar providências
para (alcançar um
objetivo); esforçar-se

Dar um mau passo 1
proceder mal; tomar
uma decisão
equivocada,
insensata, imprudente
2 deixar-se seduzir,
perder a virgindade

Marcar passo 1
movimentar os pés sem
sair do lugar

2 Derivação: sentido
figurado. não progredir
fazer uma tentativa sem
obter resultado

Primeiros passos 1
passos de uma criança
que começa a andar **2**

Derivação: sentido
figurado. **Seguir os**
passos Derivação:
sentido figurado. imitar o
exemplo de alguém
(HOUAISS, 2009)

RELATÓRIO FINAL DE FECHAMENTO DO ANO LETIVO - 2020

De repente nos deparamos com uma mudança na rotina escolar pela paralisação das aulas, em virtude da pandemia do Corona vírus. Essa mudança pegou estudantes, famílias e escola de surpresa.

É normal nos sentirmos perdidos nesse cenário de incertezas. No

entanto, é preciso buscarmos alternativas para enfrentar esse momento de crise e continuar a caminhada, buscando manter o equilíbrio e o foco nos estudos em tempo de isolamento social.

Para começar é preciso dá um primeiro passo. Depois um passo de cada vez. Assim no decorrer dos passos vamos avançando, recuando, acertando, errando. Retomando sempre que preciso, e confiando que cada passo dado é uma responsabilidade assumida.

Foi assim que a Escola Nossa Senhora da Esperança foi dando os seus passos no percurso trilhado neste ano em que fomos afetados pela pandemia. Fomos dando pequenos, médios e longos passos na construção da “nova” proposta metodológica que deveríamos oferecer e fazer chegar aos nossos estudantes e familiares. Fomos (re) inventando, desafiando e (re)significando nossos passos junto com toda a nossa equipe. Não tínhamos clareza de como os nossos passos iriam nos conduzir. Pois a novidade chegou sem avisar.

Foi preciso em um curto espaço de tempo nos (re) inventarmos para que os nossos passos pudessem nos orientar no longo caminho que estávamos prestes a iniciar.

Para ganharmos um tempo para reorganização da rotina, formação dos professores, orientação para famílias e estudantes e reelaboração do calendário, antecipamos as férias de julho e iniciamos as atividades não presenciais em abril, momento intenso para fazer a escola funcionar de forma *on-line*, porém de forma que atingisse a todos de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Para não prejudicar os estudantes, durante esse tempo de quarentena a Escola Nossa Senhora da Esperança, optou por ministrar as aulas, ou seja, as atividades não presenciais de forma remota, buscando atender a todos como se estivessem na escola.

Em todo esse processo de reorganização da rotina escolar, a escola precisou ir mais a fundo na parceria e comunicação com as famílias, pois a situação exigiu que a escola acontecesse dentro dos lares. Para o êxito dessa comunicação a escola usou todos os recursos tecnológicos que tinha disponível para estar em conexão com as famílias:

- **Agenda Digital:** Aplicativo próprio onde as famílias tem acesso a todos os setores da escola;

- **E-mail:** Todos os setores fizeram atendimentos pelos seus canais;
- **WhatsApp:** Aplicativo que ajudou bastante no contato imediato;
- **Telefones:** Atendimento instantâneo a todos que precisaram.

Mesmo usando os recursos tecnológicos, a escola, sempre que necessário fez atendimento presencial de emergência em casos específicos de necessidade, tomando todos os cuidados de segurança que a situação exigia.

Durante todo o ano a escola disponibilizou inúmeros Informativos contendo todos os passos e orientações necessárias para que as famílias e estudantes pudessem acompanhar todo o processo educativo e também estar informados de todas as tomadas de decisão da instituição.

Toda a equipe pedagógica e tecnológica da escola passou por formação para que pudessem auxiliar as famílias e estudantes no processo de adaptação e caminhada na evolução dos recursos tecnológicos utilizados nas atividades não presenciais.

Em algumas situações pontuais, a escola entrou em contato com as famílias que estavam ausentes (por telefone, e-mail, whatsapp, agenda digital e até indo pessoalmente na casa do estudante), propondo auxílio disponibilizando materiais impressos, atendimento pedagógico personalizado por whatsapp e também orientação exclusiva para acesso às plataformas usadas nas aulas, feita pela equipe tecnológica da instituição.

Contudo, apesar de toda a preocupação da Escola em atender a todos os estudantes igualmente, alguns ainda não criaram o hábito do estudo na quarentena como se estivessem na escola, sendo necessária uma constante cobrança da equipe pedagógica para que deixassem as atividades em dia.

Neste período de quarentena e de atividades não presenciais a equipe pedagógica se reinventou, e sem fugir da Proposta Pedagógica da escola abordando os principais conteúdos, programou aulas atrativas e criativas nos seus planejamentos utilizando além dos livros didáticos, que todos os estudantes têm acesso, também novos recursos e materiais acessíveis a todos em casa para que a aprendizagem se tornasse significativa.

Finalizamos o ano letivo de 2021 atendendo uma demanda de 238 alunos, sendo:

- **EDUCAÇÃO INFANTIL:**

Pré 2: 9

Pré3: 24

- **Ensino Fundamental –
Séries Iniciais:** 1º Ano: 16
2º Ano: 28
3º Ano: 25
4º Ano: 16
5º Ano: 24

- **Ensino Fundamental –**
Séries Finais: 6º Ano: 24
7º Ano: 37
8º Ano: 20
9º Ano: 15

A seguir, apresentamos parte dos passos dados. Pois a essência, significado, aprendizado, limitações, avanços, conquistas, superação e término deste tempo não se pode traduzir em palavras sua totalidade. Pois a experiência não pode ser traduzida por signos. Ela é parte subjetiva de quem a vive.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS

- **EDUCAÇÃO INFANTIL**

A criança é feita de cem. A criança tem uma centena de línguas cem mãos uma centena de pensamentos uma centena de maneiras de pensar

UMA CENTENA. SEMPRE DE UMA CENTENA DE MODOS DE ESCUTAR DE ADMIRAÇÃO, DEAMAR CEM ALEGRIAS PARA CANTAR E COMPREENDER CEM MUNDOS PARA DESCOBRIR CEM MUNDOS PARA INVENTAR CEM MUNDOS PARA SONHAR.

A criança tem uma centena de línguas (E um cem cem cem mais) mas eles roubam 99. A escola e a cultura separar a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos fazer sem cabeça para ouvir e não falar de compreender sem alegria deamar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: para descobrir o

mundo já está lá e do cem eles roubam 99.

Dizem-lhe: que trabalho e lazer realidade e fantasia ciência e imaginação o céu e a terra razão e sonho são coisas que não pertencem juntos. E assim eles dizem que a criança que o cem não existe. A criança diz:

Loris Malaguzzi

A Educação Infantil da Escola Nossa Senhora da Esperança tem como objetivo fundamental, estimular a convivência, a integração da criança com o meio natural e social, onde possa perceber-se como agente colaborador e transformador da realidade desenvolvendo a capacidade criativa e senso crítico, favorecendo a autonomia. Propicia experiências que levam à construção da aprendizagem significativa e estimula a convivência através de atividades lúdicas, brincadeiras e da integração com os pares. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, pág. 17).

O ano de 2020 marcado pela pandemia, afastamento social e o “fechamento” das escolas nos desafiou a (re) pensar, (re) inventar e (re) significar o nosso processo de ensino e aprendizagem. Fomos desafiados a fazer chegar e acontecer os objetivos propostos em nossa proposta pedagógica curricular não mais no espaço físico da sala de aula. E sim! Nas casas dos nossos alunos/as. Foi necessário tempo curto de reflexão e planejamento diante de um vírus que não nos permitiu tempo hábil de preparação para um ensino remoto do qual não tínhamos nenhuma experiência neste campo. Fomos no decorrer do ano aprendendo e descobrindo os “caminhos” para que a aprendizagem e o conhecimento chegassem até os alunos sem perdermos a intencionalidade e o significado pedagógico no novo “normal” de ensinagem que estamos prestes a iniciar.

No primeiro momento a escola buscou junto com os professores/as discutir as competências e habilidades trazidas pela nossa BNCC, que seriam essenciais para este momento. Considerando que o cenário, exigia uma qualidade no ensino conforme a especificidade de cada segmento e não apenas a quantidade de conhecimentos a serem ofertados. Em um espaço curto de tempo realizamos encontros/formações com os professores para juntos (re) alinharmos o nosso planejamento.

Fazemos destaque abaixo para os eixos norteadores do nosso trabalho no segmento da Educação Infantil e Anos Iniciais de acordo com Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que usamos como base referencial para realização da nossa proposta pedagógica no contexto da pandemia. Sendo eles:

Primeiro Eixo: Campo de experiências: O eu, o outro e o nós

As crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, de sentir e de pensar na interação com outras crianças e adultos. Conforme vivem suas primeiras experiências na coletividade, elaboram perguntas sobre si e os demais, aprendendo a se perceberem e a se colocarem no ponto de vista do outro, a se oporem ou concordarem com seus pares, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos demais parceiros.

COMPETÊNCIAS:

- ✓ Conviver com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, percebendo e valorizando as diferenças individuais e coletivas existentes, aprendendo a lidar com os conflitos e a respeitar as diferentes identidades e culturas;
- ✓ Brincar com diferentes parceiros envolver-se em variadas brincadeiras, como as exploratórias, as de construção, as tradicionais, as de faz de conta e os jogos de regras, de modo a construir os sentidos do singular e do coletivo, da autonomia e da solidariedade;
- ✓ Explorar materiais, brinquedos, objetos, ambientes, em torno físico e social, identificando suas potencialidades, limites, interesses e desenvolver sua sensibilidade em relação aos sentimentos, às necessidades e às ideias dos outros com quem interagem;
- ✓ Participar ativamente das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às atividades propostas pelo professor, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras crianças.
- ✓ Comunicar às crianças e/ou adultos suas necessidades, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, oposições, utilizando diferentes linguagens de modo autônomo e criativo e empenhando-se em entender o que eles lhe comunicam;
- ✓ Conhecer-se e construir uma identidade pessoal e cultural de modo a constituir uma visão positiva de si e dos outros com quem convive,

valorizando suas próprias características e as das outras crianças e adultos, superando visões racistas e discriminatórias.

Segundo Eixo: Campo de experiências: Corpo, gestos e movimentos

O corpo, no contato com o mundo, é essencial na construção de sentido pelas crianças, inclusive para as que possuem algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Por meio do tato, do gesto, do deslocamento, do jogo, da marcha, do saltos, as crianças expressam-se, percebem, interagem, emocionam-se, reconhecem sensações, brincam, habitam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo.

COMPETÊNCIAS:

- ✓ Conviver com crianças e adultos em espaços diversos e vivenciar movimentos e gestos que marcam sua cultura, utilizando seu corpo com liberdade e autonomia;
- ✓ Brincar, utilizando criativamente práticas corporais para realizar jogos e brincadeiras e para criar e representar personagens no faz de conta, no reconto de histórias, em danças e dramatizações;
- ✓ Explorar um amplo repertório de mímicas, gestos, movimentos com o corpo, podendo apoiar-se no uso de bolas, pneus, arcos, descobrindo variados modos de ocupação e de uso de espaço com o corpo;
- ✓ Participar, de modo ativo, de diversas atividades que envolvem o corpo e de atividades de cuidados pessoais, reconhecendo-o, compreendendo suas sensações e necessidades e desenvolvendo autonomia para cuidar de si;
- ✓ Comunicar-se corporalmente sentimentos, emoções e representações em diversos tipos de atividades, como no reconto oral de histórias, em danças e dramatizações, nos momentos de banho e de outros cuidados pessoais;
- ✓ Conhecer-se, reconhecendo, nomeando e valorizando suas características pessoais e corporais e as das outras crianças e adultos, suas capacidades físicas, suas sensações, e suas necessidades.

Terceiro Eixo: Campo de experiências: Escuta, fala pensamentos e imaginação
Desde o nascimento, as crianças são atraídas e se apropriam da língua materna em situações comunicativas cotidianas com pessoas de diferentes idades com quem interagem em diversificadas situações. A gestualidade, o movimento exigido nas brincadeiras e nos jogos corporais, a aquisição da linguagem verbal (oral e escrita) ou da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) potencializam tanto a comunicação quanto a organização do pensamento das crianças e sua participação na cultura.

COMPETÊNCIAS:

- ✓ Conviver com crianças, jovens e adultos usuários da sua língua materna, de LIBRAS e das outras línguas e ampliar seu conhecimento sobre a linguagem gestual, oral e escrita, apropriando-se de diferentes estratégias de comunicação;
- ✓ Brincar, vocalizando ou verbalizando, com ou sem apoio de objetos, fazendo jogos de memória ou invenção de palavras, usando e ampliando seu repertório verbal;
- ✓ Explorar gestos, expressões corporais, sons da língua, rimas, além dos significados e dos sentimentos das palavras nas falas, parlendas, poesias, canções, livros de histórias e outros gêneros textuais, aumentando gradativamente sua compreensão da linguagem verbal;
- ✓ Participar ativamente de rodas de conversas, de relatos de experiências, de contação de histórias, elaborando narrativas e suas primeiras escritas não convencionais ou convencionais, desenvolvendo seu pensamento sua imaginação e as formas de expressá-las;
- ✓ Comunicar desejos, necessidades, ponto de vista, ideias, sentimentos, informações, descobertas, dúvidas, utilizando a linguagem verbal ou de LIBRAS, entendendo e respeitando o que é comunicado pelas demais crianças e adultos;
- ✓ Conhecer-se e construir, nas interações, variadas possibilidades de ação e de comunicação com as demais crianças e com adultos.

reconhecendo aspectos peculiares a si e aos de seu grupo de pertencimento.

Quarto Eixo: Campo de experiências: Traços, sons, cores e imagens

As crianças constituem sua identidade pessoal e social nas interações com diversos atores sociais, aprendendo a se expressar por meio de múltiplas linguagens no contato com manifestações culturais locais e de outros países. Daí ser importante que, desde bebês, as crianças tenham oportunidades de explorar diferentes materiais, recursos tecnológicos e de multimídias, realizando suas produções com gestos, sons, traços, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, de modo singular, inventivo e prazeroso, desenvolvendo sua sensibilidade.

COMPETÊNCIAS:

- ✓ Conviver e elaborar produções com as linguagens artísticas junto com os colegas, valorizando a produção destes e com eles fruindo manifestações culturais de sua comunidade e de outros lugares, desenvolvendo o respeito às diferentes culturas, às identidades e às singularidades;
- ✓ Brincar com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, materiais sem forma, imagens, indumentárias e adereços, construindo cenários para o faz de conta;
- ✓ Participar da organização de passeios, festas, eventos e da decoração do ambiente, da escolha e do cuidado do material usado na produção e na exposição de trabalhos, utilizando diferentes linguagens que possibilitem o contato com manifestações do patrimônio cultural, artístico e tecnológico;
- ✓ Comunicar, com liberdade, com criatividade e com responsabilidade, seus sentimentos, necessidades e ideias, por meio das linguagens artísticas;
- ✓ Conhecer-se experimentando o contato criativo e prazeroso com manifestações artísticas e culturais, locais e de outras comunidades, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão.

Quinto Eixo: Campo de experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

As crianças são curiosas e buscam compreender o ambiente em vivem, suas características, suas qualidades, os usos e a procedência de diferentes elementos com os quais entram em contato, explicando o “como” e o “porquê” das coisas, dos fenômeno da natureza e dos fatos da sociedade. Para tanto, em suas práticas cotidianas, elas aprendem a observar, a medir, a quantificar, a estabelecer comparações, a criar explicações e registros, criando uma relação com o meio ambiente, com a sustentabilidade do planeta, com os conhecimentos tradicionais e locais, além do patrimônio científico ambiental e tecnológico.

COMPETÊNCIAS:

- ✓ Conviver e explorar, com seus pares, diferentes objetos e materiais que tenham diversificadas propriedades e características físicas e, com eles, identificar, nomear, descrever e explicar fenômenos observados;
- ✓ Brincar com indumentárias, com acessórios, com objetos cotidianos associados a diferentes papéis ou cenas sociais e com elementos da natureza que apresentam diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, densidades e possibilidades de transformação;
- ✓ Explorar as características de diversos elementos naturais e objetos, tais como tamanho, forma, cor, textura, peso, densidade, luminosidade, funcionalidade, procedência e utilidade, reagrupando-os e ordenando-os segundo critérios diversos, além de explorar situações sociais cotidianas, reais ou da fantasia, identificando participantes, seus pontos de vista e possíveis conflitos.
- ✓ Participar da resolução de problemas cotidianos que envolvam quantidades, medidas, dimensões, tempos, espaços, comparações, transformações, buscando explicações, levantando hipóteses;

- ✓ Comunicar aos /às colegas suas impressões, observações, hipóteses, registros e explicações sobre objetos, organismos vivos, personagens, acontecimentos sociais, fenômeno da natureza preservação do ambiente;

- ✓ Conhecer-se e construir sua identidade cultural, identificando seus próprios interesses na relação com o mundo físico e social, convivendo e conhecendo os costumes, as crenças e as tradições de seus grupos de pertencimento.

- **ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

No contexto do segmento dos Anos Iniciais a Escola Nossa Senhora da Esperança tem por objetivo: Formar para o exercício consciente da cidadania, desenvolvendo as habilidades de pensamento reflexivo, crítico e criativo; assim como, propiciar conhecimentos necessários a compreensão da realidade socioambiental, político a sociedade, utilizando o diálogo como meio de interação das ideias criando condições para a construção de conceitos básicos de cada área do conhecimento. Valorizando a pessoa, através de valores humanos, do respeito às diferenças e da solidariedade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, pág. 17).

A Escola Nossa Senhora da Esperança concebe o Ensino Fundamental como o “fundamento da vida” e, portanto, a base norteadora das ações pedagógicas. Para tanto, deve contemplar o que é significativo para o aluno para as épocas atual e futura, explorando as mais variadas fontes de conhecimento bem como diferentes formas de elaboração.

A ênfase no Ensino Fundamental está no desenvolvimento da capacidade de aprender, na aquisição de conhecimentos e habilidades, na formação de atitudes e valores e na compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. Assim, fundamentar para a vida significa contextualizar, relacionar a teoria com a prática, mostrando ao aluno o que aquele conteúdo tem a ver com a vida dele, por que é importante e como aplicá-lo numa situação real. Portanto, contextualização e interdisciplinaridade são eixos norteadores para constituir sentidos.

produzir significados e construir competências (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, pág. 113).

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas.

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes

que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas.

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BNCC, 2015, p. 53 a 55).

- **ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

A partir de uma concepção sócio-interacionista, a Escola Nossa Senhora da Esperança compreende a educação como construção coletiva permanente, baseada nos princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida na diversidade e na busca do conhecimento. Nessa perspectiva, utiliza-se de uma metodologia cooperativa e participativa, que contribua na construção da autonomia moral e intelectual de todos os envolvidos no processo educativo, buscando humanização e a mudança social. Todo o processo de educação escolar, por ser intencional e sistemático, implica a elaboração e realização de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula, na escola e fora dela. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, pág. 114).

O trabalho feito com os Anos Finais, na Escola Nossa Senhora da Esperança busca oportunizar ao estudante o desenvolvimento de uma

atitude crítica para promover a aprendizagem, proporcionando uma rica interação e o compartilhamento de significados entre os professores e estudantes.

Seguindo A BNCC do Ensino Fundamental no Paraná – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido a necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante nos vários componentes curriculares retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental - Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e a ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BNCC, 218, p. 60).

A Escola Nossa Senhora da Esperança, tem por base o compromisso de propiciar uma formação integral do jovem estudante, buscando sempre dialogar com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos.

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola contribui para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com o preparo para a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Escola Nossa Senhora da Esperança indica como objetivos gerais que os alunos sejam capazes de:

- ✓ Adotar no dia-a-dia, atitudes de solidariedade e cooperação, rejeitando as injustiças em respeito a si e ao outro, em virtude de sua compreensão de cidadania;
- ✓ Utilizar o diálogo com forma de mediação de conflitos e tomadas de decisões;
- ✓ Valorizar a pluralidade sociocultural brasileira e de outros povos, manifestando-se contrários a todo e qualquer tipo de preconceito;

- ✓ Conscientizar-se de sua dependência e sua responsabilidade enquanto agente de transformação do ambiente, contribuindo para a sua melhoria;
- ✓ Conhecer a si mesmo a partir de suas capacidades nas mais diversas áreas, seja biológica, psicológica ou afetiva, sendo tolerantes com suas limitações e perseverantes na busca de aprimoramento pessoal;
- ✓ Utilizar diferentes linguagens para expressar ideias, adequando-as a diferentes intenções e situações de comunicação;
- ✓ Utilizar diferentes fontes de comunicação e recursos tecnológicos para construir conhecimentos, sabendo gerenciar dados e selecionar de modo eficaz;
- ✓ Questionar a realidade, formulando problemas e hipóteses e buscando soluções por meio dos pensamentos indutivo e dedutivo.

(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, pág. 113 e 114).

A compreensão dos jovens estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais.

Durante todo o processo de formação dos Anos Finais, a escola busca garantir que o estudante tenha **evoluído seu aprendizado**, ajudando-o a lidar com o acréscimo de novas disciplinas e a interdisciplinaridade, professores especializados e uso mais intensivo de tecnologias em sala de aula. Além disso, a escola estimula atitudes e comportamentos compatíveis com seu novo papel na sociedade contemporânea.

DEMONSTRAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Com base na fundamentação teórica apresentada acima, que norteia e sustenta a nossa proposta pedagógica curricular. Traçamos o nosso percurso metodológico para o atendimento aos alunos neste tempo de pandemia.

Os processos organizacionais do novo (re) alinhamento pedagógico foram acontecendo concomitantemente com os processos administrativos para que pudéssemos fazer chegar as informações aos estudantes e famílias de como a escola iria proceder neste novo tempo.

Iniciamos um trabalho formativo com os professores, secretaria da escola, equipe tecnológica, coordenações pedagógicas e direção. Cada setor organizando e conduzindo seus processos para fazer chegar as informações precisas até nossas famílias.

No primeiro momento as famílias e alunos receberam a comunicação via agenda digital através do informativo sobre a organização das aulas, e como seriam desenvolvidas naquele momento (início da pandemia).

No início da pandemia, optamos por disponibilizar aulas gravadas aos nossos alunos. Após discussão e reflexão com a equipe da escola chegamos à conclusão que as famílias, assim como a escola estavam se (re) organizando em suas casas para “acolher” o novo normal que estava prestes a iniciar.

Sendo assim, oferecemos no primeiro momento as aulas gravadas para que cada família pudesse se organizar no seu tempo para acompanhar seus filhos/as na realização das atividades e orientações a partir dos conceitos que estavam sendo estudados e ofertados pelos nossos professores/as.

Para isso, criamos uma estrutura baseada nos aplicativos Google (Gmail, Google Drive, Google Meet). Cada professor recebeu uma conta do Google (Gmail e Google Drive). Nessas contas, eles disponibilizavam todo o conteúdo para os alunos (Aulas gravadas, Atividades, Avaliações,

Dúvidas).

Para os alunos, criamos um arquivo PDF da sua respectiva turma, contendo os links dos Google Drive das respectivas disciplinas. Dessa forma, quando o aluno clicasse sobre o link de uma determinada disciplina, ele seria direcionado automaticamente para a respectiva página do Google Drive, tendo acesso direto a todo o seu conteúdo.

Durante a semana cada turma da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Séries Iniciais) tinham semanalmente dois momentos agendados para chats com os professores e as turmas do Ensino Fundamental (Séries Finais) tinham agendada uma aula on-line semanal com cada disciplina, através dos meios de comunicação para espaços de conversação e retirada de dúvidas sobre as aulas que estavam sendo gravadas, com o objetivo de atender as necessidades específicas de cada um.

Para realizar a gravação das aulas, os professores usaram vários recursos:

- Hardware: Computadores, Notebooks e Tabletes
- Software: Gmail, Google Drive, Google Meet, Google Agenda, Zoom.

Realizamos esse percurso metodológico com os nossos professores, estudantes e famílias até o início do mês de maio. Fazemos ressalva ainda para o atendimento aos estudantes que não possuíam os recursos necessários em casa para realização das atividades. Com esses realizamos durante todo o tempo a impressão dos materiais e disponibilizamos para as famílias a retirada dos mesmos na escola. Assim, conseguimos que todos os estudantes tivessem acesso aos materiais e conseguissem realizar todas as atividades que estavam sendo propostas pelos professores.

Conforme citado acima, a Escola Nossa Senhora da Esperança foi (re)descobridoe (re)inventando o seu percurso metodológico em todo o tempo conforme o surgimento das necessidades. Fomos a todo instante dialogando com as famílias, professores e equipes da escola as novas formas de avançarmos neste cenário. Para isso contamos com a parceria das editoras FTD e Moderna que nos auxiliaram e nos abasteceram de ferramentas tecnológicas essenciais para continuidade do nosso processo.

Sendo assim, chegamos a um novo patamar e (re)discutimos como proceder com nossas atividades. Ouvimos professores, famílias, alunos. Através de informativos, atendimentos on-line (via agenda digital) fomos percebendo que podíamos avançar em nosso percurso metodológico.

através dos recursos tecnológicos. Proporcionando assim, uma maior aproximação com nossos estudantes e famílias.

Decidimos que ofertaríamos neste segundo momento aulas online semanal com horário organizado contemplando todas as áreas do conhecimento. E ainda, possibilitando as famílias o acompanhamento das aulas online e/ou gravadas conforme a organização e necessidade de cada uma. E assim, o fizemos.

Com a liberação gratuita (04 de maio de 2020), por parte do Google, da ferramenta Google Meet, os professores passaram a realizar aulas online diariamente, disponibilizando sua gravação através do Google Drive.

As aulas eram agendadas (Google Agenda) pelos professores e os alunos recebiam convite no seu e-mail cadastrado junto a Escola. No horário agendado, professores e alunos acessavam o link (Google Meet) para participar das aulas. Outra maneira de acessar era através da Agenda disponível dentro da plataforma.

A partir do 2º semestre, demos um novo passo em nosso percurso metodológico. Através da nossa parceria com a editora FTD, adotamos o ambiente digital (plataforma) Lônica PARA Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Chegando assim, ao que chamamos de um processo pensado e conduzido passo a passo com cuidado, responsabilidade, intencionalidade e qualidade. O nosso único objetivo era fazer chegar aos nossos alunos e familiares o conhecimento. De uma forma significativa, lúdica, prazerosa e responsável.

Com o acesso a plataforma acima citada, cadastramos todos os professores e estudantes na plataforma. A plataforma ofereceu todos os recursos necessários para que os professores pudessem disponibilizar os conceitos que estavam sendo estudados para este tempo. Segue alguns dos recursos trazidos pela plataforma Lônica:

- Biblioteca - Livros Digitais
- Mural - Através do mural, os professores mantinham os alunos e famílias informados sobre as atividades, avaliações, aulas online, aulas gravadas;
- Planejador – Espaço onde os professores disponibilizaram todos os planejamentos semanais (conceitos, objetos do conhecimento, habilidades e forma de avaliação). Assim como, todas as atividades

que os alunos deveriam imprimir (ou realizar de forma online) em casa;

- Aulas Virtuais - A plataforma utiliza os recursos do Google (Google Drive, Google Meet). Então os professores agendam a aula, que automaticamente fica visível no mural dos alunos.

O funcionamento da plataforma se deu da seguinte forma. No horário agendado, professores e alunos acessaram o link (Google Meet) para participarem das aulas. Essas aulas ficavam gravadas pelos professores e assim que a gravação era processada internamente pelo sistema da plataforma, ficava disponível no mural do aluno. Dessa forma, caso o aluno tivesse perdido a aula, ele poderia assisti-la posteriormente quantas vezes fosse necessário. Lembrando sempre a importância de garantirmos as aulas gravadas para favorecer aquelas famílias que por inúmeras razões não conseguiam acompanhar sempre as aulas on-line.

Para os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, a partir do 2º semestre, adotamos o ambiente digital (plataforma) LMS, da Editora Moderna. Cadastramos todos os professores e alunos na plataforma.

A plataforma oferece todos os recursos necessários para que os professores possam disponibilizar o conteúdo para os alunos.

- Biblioteca – Os professores disponibilizam além do conteúdo programático, também a gravação das aulas online;
- Atividades - Os professores disponibilizam além do conteúdo programático, também a atividades avaliativas e não avaliativas, provas, etc,;
- Mensagens – Professores e alunos podem interagir diretamente;
- Google Meet – Os professores agendam as aulas online.

No horário agendado, professores e alunos acessavam um arquivo PDF com a grade horária, contendo os links (Google Meet) para participar das aulas. Outra maneira de acessar é através da Agenda disponível dentro da plataforma.

Essas aulas ficavam gravadas e assim que a gravação era processada internamente pelo sistema da plataforma, o professor disponibilizava o link para o aluno. Dessa forma, caso o aluno tivesse perdido a aula, poderia assisti-la posteriormente quantas vezes fosse

necessário.

No decorrer desse período, procuramos ajudar, professores e alunos, através da confecção de alguns tutoriais e inclusive atendimentos personalizados:

TUTORIAIS:

- Como acessar e utilizar o Google Drive (Computador e Smartphone);
- Como acessar e utilizar o Google Agenda;
- Como acessar e utilizar o Google Forms;
- Como acessar e utilizar o Zoom;
- Como acessar e utilizar o Google Meet (Computador e Smartphones);
- Como acessar e utilizar a plataforma educacional LMS (Computador e Smartphones).

SOFTWARES UTILIZADOS:

Gravar vídeos:

- oCam;
- OBS Studio.

Edição de vídeos:

- Movie Maker;
- Video Compressor.

Aulas online:

- Google Meet;
- Zoom.

DIVERSOS:

- Microsoft Word – Editor de texto;
- Microsoft Power Point – Editor de apresentação;
- Adobe PDF

ATENDIMENTO PERSONALIZADO PARA ESTUDANTES DE INCLUSÃO

A atual Política Nacional de Educação Especial, que define como estudante portador de necessidades especiais como aquele que “... por apresentar necessidade próprias e diferentes dos demais estudantes no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”.

Nós, Escola Nossa Senhora da Esperança não poderíamos deixar de pensar em nossos alunos que dependem de atendimentos individualizados, portanto após a pandemia da Covid-19 tivemos alguns combinados com a equipe pedagógica e suas respectivas famílias em relação às adequações curriculares, respeitando o ritmo e cada estilo de aprendizagem.

O importante é que o processo de ensino e aprendizagem seja ativo e participativo, partindo de suas capacidades e procurando diferentes alternativas.

As adequações curriculares são imprescindíveis para o processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, para o sucesso do educando. Foi preciso utilizar métodos que prendessem mais a atenção do estudante, priorizando o mesmo currículo da Educação Básica, mas com possibilidades de adequações.

O processo foi realizado com a ajuda dos professores regentes que em parceria com a responsável em atender os alunos de inclusão e equipe pedagógica fizeram as adaptações de maneira eficaz para melhor atendê-los.

A Escola Nossa Senhora da Esperança estabelece critérios que visam beneficiar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, bem como colaborar para que ambos ocorram, por isso não economizou esforços pensando no aprendizado diferenciando dos nossos educandos.

Conforme citado acima combinações e adequações foram realizadas com as famílias, professores regentes, direção e com a equipe pedagógica para que o aluno tivesse suporte nas aulas on-line em tempo de pandemia.

Segue abaixo a descrição do acompanhamento realizado:

- ✓ Atendimento com hora marcada, individualizado diário /semanal, conforme combinados;
- ✓ Semanalmente foi realizado reforço escolar via chamada de vídeo para suprir defasagem no aprendizado;
- ✓ Atividades adaptadas foram enviadas para o e-mail dos responsáveis para auxiliar e suprir necessidades dos alunos;
- ✓ Alunos sem acesso a impressão, tais materiais foram impressos e as famílias retiraram na escola para poder acompanhar e suprir tais tarefas;
- ✓ Fotos de atividades, avaliações, trabalhos escolares foram enviadas via e-mail e whatsapp para finalização e correção;
- ✓ Ajuda via conversas por e-mail, whatsapp, Google Meet foram realizadas para que estes estudantes pudessem realizar tais avaliações e atividades;
- ✓ Aulas adaptadas por meio de vídeos para melhor compreensão dos conteúdos;
- ✓ Links de jogos, vídeos do Youtube relacionados aos conteúdos trabalhados foram disponibilizados as famílias para que o aprendizado ocorresse de diferentes formas;
- ✓ Método ABACADA de alfabetização foi realizado por vídeo chamada para estudante com Down e estudantes ainda não alfabetizados com defasagem acadêmica;
- ✓ Auxílio as famílias que encontraram dificuldades em atender seus filhos nas atividades remotas.

AValiação DA APRENDIZAGEM

Entendemos que a avaliação é um processo e não um fim. A prova é só um dos instrumentos que, somado a outros, nos revela aquilo que o aluno aprendeu e aquilo que ele não aprendeu. Ao avaliar percebemos o que não foi compreendido e traçamos um plano de retomada que acontece com a mediação do professor. O feedback ao aluno qualifica a aprendizagem porque ele retoma o que precisa ser revisto e se vê como protagonista deste processo.

A verificação do rendimento escolar obedece ao disposto na legislação vigente, bem como as diretrizes pedagógicas definidas na proposta pedagógica da escola. A avaliação deve utilizar procedimentos que assegurem a comparação com os parâmetros indicados pelos conteúdos de ensino, evitando-se a comparação dos alunos entre si. Dar-se-á relevância à atividade crítica, à capacidade de síntese e à elaboração pessoal, sobre memorização.

A avaliação subsidia o professor com elemento para uma reflexão sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo ensino-aprendizagem. O processo de avaliação deve acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, ajudando-os em suas eventuais dificuldades, pois a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar na construção do conhecimento, na aprendizagem dos estudantes.

A avaliação deve acontecer em situação de aprendizagem, utilizando técnicas e instrumentos diversificados, vedada uma única oportunidade de aferição no trimestre. A avaliação obedece à ordenação e sequência do processo e é coerente com a concepção de educação, conteúdo e metodologia, fundamentada na proposta pedagógica da escola. A avaliação processual e contínua é coerente com a concepção de educação que temos e com a metodologia fundamentada na Proposta Pedagógica da Escola. É diagnóstica porque nos interessamos em saber o que os alunos sabem e como sabem. É formativa por prestar a serviço do

processo de ensino–aprendizagem, por ajudar o aluno a aprender e a crescer cognitivamente. O feedback e o ajuste são diferenciais neste processo. É somativa porque, ao final de um período de formação, se estabelece o resultado por meio de notação numérica.

A avaliação fornece dados que são analisados, cooperativamente, entre direção, corpo docente, serviço de coordenação pedagógica, orientação educacional e religiosa, com o objetivo de debater os dados intervenientes do processo ensino-aprendizagem para, se necessário, promover reformulações no currículo e possibilitar alternativas para o planejamento da instituição e do sistema de ensino-aprendizagem como um todo. (PPP p.100 a 103).

A escola Nossa Senhora da Esperança neste tempo de ensino remoto observou os conceitos sobre avaliação acima citados ao reconhecer que todo processo avaliativo se dá no percurso em que o processo de ensino e aprendizagem acontece. A avaliação não é o fim. É sim o resultado de um percurso que foi sendo realizado, observado, registrado, dialogado e acompanhado diretamente em nossas aulas remotas.

A avaliação se deu por etapas trimestrais, seguido por uma organização de recursos avaliativos diversificados conforme a especificidade de cada segmento. Sendo eles:

- Projetos trimestrais literários nos anos Iniciais a partir das literaturas que foram adotadas pelos alunos. (Leitura da obra, hora do conto, ilustração da literatura, rodas de conversas online, literatura de cordel, poemas e paródias criados a partir das literaturas, fichas de leitura e produção textual);
- Avaliações trimestrais (abordando os conceitos estudados durante cada trimestre). Os alunos podiam realizar junto a família a avaliação proposta e fazer a devolutiva para os professores de forma on-line ou presencial entregando-a na escola;
- Seminários trimestrais realizados através das aulas on-line. Com temas específicos conforme planejamento dos professores;
- Produção de vídeos, trailer, podcast que foram sendo

produzidos durante todo o processo de ensino e aprendizagem como formas de processos avaliativos;

- Mostra Cultural on-line para Educação Infantil e Anos Iniciais (Sarau literário, Café filosófico, Contação de história, desenhos produzidos pelos alunos a partir das literaturas estudadas, interação das famílias com alunos e professores nas atividades que foram propostas);
- Mostra Cultural on-line para Anos Finais com diversas abordagens sobre o tema da pandemia, com isso tiveram a oportunidade de expressar seus sentimentos, experiências e expectativas sobre o isolamento e suas consequências. A apresentação foi em forma de cartazes, debates on-line, produção de texto e produção de textos;
- A participação dos alunos nas aulas foram também validadas como processo avaliativo, através das interações, interferências, abordagens e troca de experiências;
- Parecer Avaliativo Descritivo para o segmento da Educação Infantil e também para o 1º Ano do Ensino Fundamental (realizado semestralmente conforme Projeto Pedagógico da Escola). O parecer foi produzido a partir das observações e registros que os professores realizaram diariamente através das aulas. Assim como através do retorno de todas as atividades que foram solicitadas para serem realizadas em casa e nas aulas online.

VALIDAÇÃO DA FREQUÊNCIA NO TEMPO DE PANDEMIA

Todo o processo metodológico realizado pela Escola Nossa Senhora da Esperança possibilitou que a validação de frequência dos estudantes nas aulas ofertadas fossem identificadas com maior veracidade através de:

- Presença e participação nas aulas on-line;
- Devolução das atividades propostas a serem realizadas em casa;
- Retorno dos alunos e famílias através dos recursos tecnológicos (grupos de WhatsApp; agenda digital; chamadas telefônicas, e-mail);

- Entrega na escola ou digitalizadas de atividades impressas para os alunos;
- .Envio pela Escola de atividades aos alunos por e-mail e a devolutiva pela mesma via;

- Devolução de atividades enviadas aos alunos pelo Correio através de Carta Registrada;
- Participação nos recursos oferecidos pelas Plataformas Digitais (espaços dentro da plataforma que oportunizam o contato direto com o professor para receber e entregar atividades, bem como tirar dúvidas).

Durante todo o período de atividades não presenciais no ano de 2020, a Escola Nossa Senhora da Esperança, fez o registro de frequência dos estudantes de maneira flexível considerando o acesso aos conteúdos, bem como a execução e devolutiva das atividades. Para atividades on-line realizadas ao vivo (síncronas) o registro de frequência foi realizado normalmente.

DATA DE INÍCIO E TÉRMINO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS E NÃO PRESENCIAIS – CARGA HORÁRIA

Destacamos a importância do reconhecimento da utilização das atividades não presenciais como uma das formas de redimensionamento dos espaços educativos, para além dos espaços físicos e tempos pré-definidos, incorporando novos elementos tecnológicos às ações de ensino e aprendizagem de forma a ampliar e fortalecer a autonomia tanto docente quanto discente.

Adequamos o Calendário Escolar que foi praticado a partir de 20 de março de 2020, em decorrência da pandemia causada pelo novo Coronavírus - Covid-19, para o ano de 2020, contemplando a carga horária prevista na Matriz Curricular aprovada no Parecer de Legalidade nº 491/2020 da Educação Infantil e Séries Iniciais e nº 126/2020 para Séries Finais.

- ✓ **Atividades Presenciais:** 10/02/2020 a 19/02/2020 – 26 dias letivos

Educação Infantil: 4 horas diárias – Total de 104 horas em 26 dias letivos;

Ensino Fundamental (Anos Iniciais): 4 horas e 50 minutos diárias
– Total de 125 horas e 40 minutos em 26 dias letivos;

Ensino Fundamental (Anos Finais): 5 horas diárias – Total de 130 horas em 26 dias letivos.

- ✓ **Atividades Não Presenciais:** 13/04/2020 a 23/12/2020 – 174 dias letivos

Educação Infantil: 4 horas diárias – Total de 696 horas em 174 dias letivos;

Ensino Fundamental (Anos Iniciais): 4 horas e 50 minutos diárias – Total de 841 horas em 174 dias letivos;

Ensino Fundamental (Anos Finais): 5 horas diárias – Total de 870 horas em 174 dias letivos.

- ✓ **Antecipação do Recesso Escolar:** 23/03 a 03/04 (Decreto Nº 4258/2020)
- ✓ **TOTAL DE DIAS LETIVOS:** 200

Cabe salientar que a BNCC coloca foco na educação integral dos/as estudantes indica que, para além de “dominar conteúdos”, é preciso desenvolver as competências e habilidades de forma integrada, para que os estudantes saiam da escola e saibam colocar em prática todo o conhecimento e vivências proporcionados no seu percurso escolar, estando assim mais preparados/as para concretizar seus projetos de vida.

Dia a dia buscamos vencer o desafio de garantir condições de possibilidade da implementação de qualidade e equidade para os estudantes, uma vez que diante desse cenário, de rotinas e eventos do cotidiano escolar sofreram drásticas mudanças. As desigualdades e necessidades dos nossos estudantes foram levadas em consideração, para isso, a escola planejou cada passo do seu plano de ação que refletiu nos planejamentos, projetos e abordagem pedagógica com o foco em reconhecer as necessidades dos estudantes.

A cultura digital está prevista entre as competências gerais da BNCC, que trata de: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar,

acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC,

p. 9).Entretanto, precisamos deixar claro que devemos considerar que a BNCC apresentaas 10 competências gerais e que elas têm relação direta com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, principalmente quando nos detemos no art. 13, que traz formas para a organização curricular

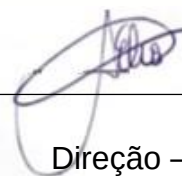
REFERÊNCIA

BNCC - **Base Nacional Comum Curricular**, 2015.BNCC – **Base Nacional Comum Curricular** 2018.
Projeto Político Pedagógico. Escola Nossa Senhora da Esperança, 2017.

Curitiba, 30 de dezembro de 2020



Representante Legal da
Mantenedora
Zioldé Teresinha de Caldas



Direção – Ato nº

**ANEXO D — DOCUMENTAÇÃO DOS DIVERSOS RECURSOS QUE FORAM
UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS DA ESCOLA A, PESQUISADA.**

**LINKS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES EM SUA FORMAÇÃO DOCENTE
PARA USO DAS DIVERSAS FERRAMENTAS**

Como usar o Google Drive

<https://www.youtube.com/watch?v=Y-ymaYs1oDo>

Iônica

Livro Digital

<https://www.youtube.com/watch?v=ZKgm958sPS8&pp=ygUHScO0bmljYQ%3D%3D>

Plano de Aula

<https://www.youtube.com/watch?v=NNmQzVG9keU&pp=ygUHScO0bmljYQ%3D%3D>
D

Cursos

https://www.youtube.com/watch?v=EcnvreSHe_g&pp=ygUHScO0bmljYQ%3D%3D

Biblioteca

<https://www.youtube.com/watch?v=2UI75H8K6kw&pp=ygUHScO0bmljYQ%3D%3D>

ANEXO D — CONTINUAÇÃO...

AGENDAMENTO DAS AULAS REMOTAS

9º Ano
Google Drive

ARTES

CIÊNCIAS

EDUCAÇÃO FÍSICA

ENSINO RELIGIOSO

ESPANHOL

EMPREENDEDORISMO

GEOGRAFIA

HISTÓRIA

INGLÊS

MATEMÁTICA

PORTUGUÊS

Horário das aulas do 9º Ano					
Aulas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1ª Aula 8h às 8h50	Espanhol	Português	Português	Ensino Religioso	Empreendedorismo
2ª Aula 9h10 às 10h	Português	Geografia	Educação Física	História	Desenho Geométrico
3ª Aula 10h10 às 11h	Matemática	Inglês	Inglês	Inglês	Arte
4ª Aula 11h10 às 12h	Ciências	História	Geografia	Matemática	Ciências

ANEXO D — CONTINUAÇÃO...

PLATAFORMA USADA PELOS PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19 E SEUS RECURSOS

Você está em: ESCOLA NOSSA SENHORA DA ESPERANÇA

iônica

Visão Geral

Minha Iônica

Consultoria On-line

> Labs

Publicações Recursos Acervo de links Labs

Quant Bot

A coleção digital que aterrisou no planeta Terra para inovar o processo de aprendizagem! A partir de hoje, crianças e pré-adolescentes poderão realizar missões que despertem a atenção para o futuro com muita tecnologia, gamificação, inteligência artificial, robótica e cultura maker.

Para começar, clique nos cards abaixo e aproveite!

[Saber mais](#)





Quant Bot - 1º ano - Anos Iniciais

Neste ano, as missões são:



Quant Bot - 2º ano - Anos Iniciais

Neste ano, as missões são:



Quant Bot - 3º ano - Anos Iniciais

Neste ano, as missões são:



Quant Bot - 4º ano - Anos Iniciais

Neste ano, as missões são:

Destques

Notificações

Sair

<<

ANEXO D — CONTINUAÇÃO...



 Visão Geral

 Minha iônica

 Consultoria On-line

 Destques

 Notificações

 Sair

Você está em: ESCOLA NOSSA SENHORA DA ESPERANCA

> Complementos de Litera...

Por aqui, você encontra materiais complementares às obras de literatura infantil e juvenil, como, por exemplo:

Projeto de Leitura: com orientações pedagógicas, resumo da história, biografia de autores(as), textos de apoio e sugestão de atividades

Suplemento de Leitura: complemento de atividades que acompanha a obra impressa, na versão do professor, com as respostas sugeridas

Título ou assunto

Ex.: A abelha ou conto

Temas
 Autor
 Ilustrador
 Faixa Etária
 Gêneros

Mostrando de 1 a 14 de 638 Projetos/Suplementos encontrados.



É terminantemente proibido!

Com muito humor e imaginação, Yolanda Reyes conta a história de uma escola na qual há muitas coisas ... [Ver mais](#)

Temas: Comportamento, Escola, Liberdade



Bibliotecarte

Confira as Rodas de Leitura do Projeto



#sóaeducaçãosalva

Vinícius, recém-formado em Administração, e o empresário Antônio



CLIVE GIFFORD

10 líderes que mudaram o mundo

ANEXO D — CONTINUAÇÃO...



Você está em: ESCOLA NOSSA SENHORA DA ESPERANCA

 > Banco de questões

Nova atividade Atividades criadas 0 selecionados

 Visão Geral

 Minha iônica

 Consultoria On-line

 Destques

 Notificações

 Sair



Etapa

Ano/Série

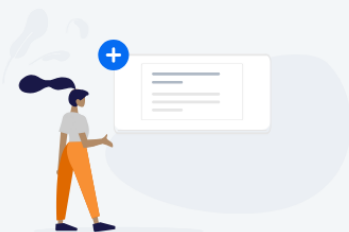
Componente Curricular

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (BNCC E ENEM)

TÓPICOS

Filtros Avançados

 Favoritos



O Banco de Questões conta com modelos prontos para que você monte, edite ou crie atividades para suas turmas. Selecione os filtros ou faça uma busca escrita para começar.

ANEXO D — CONTINUAÇÃO...



 Sidnei Berton da Costa - Tecnologia da Informação

Este ambiente existe para **agendar**, **conferir**, **editar**, **excluir** ou dar início às suas Aulas Virtuais.

TÍTULO DA AULA*

Aula de Matemática

CURSO/TURMA*

5º Ano A

DATA*

01 Ago 2023

HORÁRIO DE INÍCIO*

14:00

HORÁRIO DE TÉRMINO*

15:00

RECORRÊNCIA

Sem recorrência

Sem recorrência.

DESCRIÇÃO SOBRE A AULA (opcional, lembre-se que os alunos terão acesso à descrição da publicação no Mural)

* Campos obrigatórios

AGENDAR AULA

ANEXO D — CONTINUAÇÃO...

Você está em: ESCOLA NOSSA SENHORA DA ESPERANCA

[Links](#)
[Publicações](#)
[Recursos](#)
[Acervo de links](#)
[Labs](#)

[Visão Geral](#)
[Minha iônica](#)
[Consultoria On-line](#)

TÍTULO OU ASSUNTO

Filtar por

"A arte-educação como intervenção psicológica"

Esse artigo, publicado na revi... [Ver mais](#)

"A Brown Girl's Guide To Beauty" - Aranya Johar

[Ver mais](#)

"A casa"

Música "A casa", de Vinicius d... [Ver mais](#)

"A causa secreta"

Link para o conto "A causa se... [Ver mais](#)

"A culpa é das estrelas"

"A cumbuca de ouro"

"A escola"

"A formiga e a cigarra"