UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANA RINÊLDA TARGINO ALVES

AVALIAR PARA CONHECER, CONHECER PARA AVALIAR: saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas de professores dos anos iniciais da educação básica no contexto da pandemia covid-19

Caruaru
2020

ANA RINÊLDA TARGINO ALVES

AVALIAR PARA CONHECER, CONHECER PARA AVALIAR: saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas de professores dos anos iniciais da educação básica no contexto da pandemia covid-19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (CAA), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Avaliação da aprendizagem

Orientadora: Prof. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Caruaru
2020

Catalogação na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

A474a Alves, Ana Rinêlda Targino.
Avaliar para conhecer, conhecer para avaliar: saberes- fazeres mobilizados nas práticas avaliativas de professores dos anos iniciais da educação básica no contexto da pandemia covid-19. / Ana Rinêlda Targino Alves. – 2020.
77 f. : 30 cm.

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2020.
Inclui Referências.

1. Avaliação de aprendizagem. 2. Prática de ensino. 3. Professores - formação.. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de i (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2020-105)

ANA RINÊLDA TARGINO ALVES

AVALIAR PARA CONHECER, CONHECER PARA AVALIAR: saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas de professores dos anos iniciais da educação básica no contexto da pandemia covid-19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (CAA), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 30/11/2020.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof ª. Dr. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco -PPGEduC

_____

Prof ª. Crislainy de Lira Gonçalves (Avaliadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof ª. Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães (Avaliadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Caruaru
2020

Dedico

A Deus, fortaleza minha, meu rochedo.

Porque Dele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém (Romanos 11.36).

A minha família meu lar, meu porto seguro: meu esposo Alex, meus filhos Alex Júnior, Felipe e Sofia Clara.

AGRADECIMENTOS

Uma das coisas mais belas que há em ser humano é a gratidão, em mim ela faz morada permanente, visto que sou cercada de pessoas maravilhosas, gentis e generosas. Assim, a todo momento estou agradecendo a alguém ou por algo que aconteceu.

A Deus, criador e sustentados de todas as coisas, pela variedade e diversidade de vida que pulsa nesse lindo planeta, chamado Terra. Por ser meu refúgio e fortaleza, socorro bem presente nas horas de angústia. Por ir, adiante de mim, iluminando o caminho por onde meus pés pisam. Por ser toda fonte criadora e criativa que me habitam.

A meus pais, Antônia e Reginaldo que partiram tão cedo, por toda a vida, amor, carinho e educação que me dedicaram, e, mesmo tendo tão poucos recursos materiais e financeiros, tinham muita para doar e dividir.

A minha família, minha base, que me incentiva, sou imensamente grata. A Alex Lacerda, meu esposo, amigo verdadeiro, fiel e companheiro de todas as horas, responsável direto por minha inserção no espaço acadêmico, homem de maravilhosas e raras qualidades. A meus filhos Alex Júnior, Felipe e Sofia Clara pela paciência e compreensão por minha ausência constante. Vocês, quatro, são os amores da minha vida.

A meus amigos e companheiros de curso, Jussara, amiga para todos as situações, que escolhi para viver pequenos grandes momentos. Rubem, meu amigo, meu professor e conselheiro particular, em quem acredito. Adrião, exemplo de dedicação, disciplina e superação. Risocleide, pela energia motivadora; e Raquel, pela generosidade e verdade com que caminha. Enfim, pelos risos, apoio, partilha, cumplicidade; por sentirem comigo e na pele as experiências do espaço acadêmico, das angústias e incertezas ao deleite das aprendizagens e conquistas.

A Prof. Dra. Lucinalva de Almeida, minha orientadora, por toda paciência e generosidade, por ser uma profissional ajuizada, comprometida com a excelência, e, em extrair das pessoas aquilo que elas têm de melhor.

As professoras e professores, mestres e doutores/as que compõem o corpo docente da UFPE/CAA, sou imensamente grata, por serem pessoas humanas maravilhosas, generosas, humildes, daqueles/as que faz gosto dizer “quando eu crescer quero ser igual a você”. Vocês me cativaram e, conquistaram meu respeito, gratidão e carinho.

Sou grata as professoras que aceitaram participar e tornar possível esse estudo, pois, tão generosamente partilharam tempo, saberes e experiências.

Ao Grupo de Estudo Discursos e Práticas Educacionais, por me aceitarem com tantas limitações e, por partilhas de conhecimentos, efetivadas com tanta generosidade e gentileza.

Ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que possibilitou a criação do Centro Acadêmico do Agreste, UPFE-CAA. Espaço onde sonhos são realizados, profissionais são formados, como o ouro é refinado. Espaço que cria, junta e fortalece coletivos. Aonde medos, traumas e ignorâncias são superados. Onde se vive de forma intensa.

Ao Curso de Pedagogia, por me descontruir, e, me possibilitar estar em contínua desconstrução. Entre quem eu era e quem agora sou existe um hiato significativo. É certo afirma que, não sou mais quem outrora fora.

RESUMO

O presente estudo buscou analisar os saberes-fazeres mobilizados pelos professores dos anos iniciais da educação básica em suas práticas avaliativas no contexto da pandemia covid-19. Para tanto, objetivamos identificar os saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais da educação básica; identificar nos discursos dos professores, práticas avaliativas que permitam perceber avanços, dificuldades e possibilidades às aprendizagens dos alunos; analisar as possíveis implicações que o contexto da pandemia produz nos saberes-fazeres de professoras em suas práticas avaliativas. A fim de dar conta dessa discussão, nos fundamentamos em autores que tratam de concepções de avaliação da aprendizagem como Méndez (2002), Freitas (2009), Marinho, Leite, Fernandes (2014), Magalhães (2018), entre outros, também autores que versam sobre os saberes docentes ou saberes dos professores como Tardif (2002; 2005), Pimenta (1999). O estudo foi pautado numa abordagem qualitativa. Desse modo, o percurso teórico-metodológico tem como base a Teoria do Discurso de Laclau, que percebem o discurso enquanto fala, mas também enquanto prática (BURITY, 2014). Como procedimentos de coleta de dados, utilizamos as entrevistas semiestruturadas com duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do agreste pernambucano. Nos resultados os discursos que apontam as implicações do contexto de pandemia, nos possibilitou identificar várias aproximações discursivas: o contexto desafiador para o ensino-aprendizagem; o processo de adaptação dos professores, pais e alunos às tecnologias; a participação muito reduzida dos alunos na modalidade de aulas remotas; a relação mais estreita entre escola e família; a possibilidade e a impossibilidade de avaliar as aprendizagens. Tal cenário apresenta-se desafiador as práticas avaliativas das professoras, no entanto, elas possuem saberes-fazeres que possibilitam táticas para o enfretamento das dificuldades que surgem no cotidiano das aulas remotas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Saberes-fazeres. Práticas avaliativas.

RESUMEN

El presente estudio ha tratado de analizar los saberes-haceres movilizados por los profesores de los primeros años de la educación básica en sus prácticas evaluativas en el contexto de la pandemia covid-19. Para ello, hemos identificado los saberes-haces movilizados en las prácticas evaluativas desarrolladas por los profesores de los años iniciales de la educación básica; identificar en los discursos de los profesores, prácticas evaluativas que permitan percibir avances, dificultades y posibilidades para el aprendizaje de los alumnos; analizar las posibles implicaciones que el contexto de la pandemia produce en los saberes-haceres de profesoras en sus prácticas evaluativas. Con el fin de dar cuenta de esta discusión, nos basamos en autores que tratan de concepciones de evaluación del aprendizaje como Méndez (2002), Freitas (2009), Marinho, Leite, Fernandes (2014), Magalhães (2018), entre otros, también autores que versan sobre los saberes docentes o saberes de los profesores como Tardif (2002; 2005), Pimenta (1999). El estudio se basó en un enfoque cualitativo. De este modo, el recorrido teórico-metodológico tiene como base la Teoría del Discurso de Laclau, que perciben el discurso mientras habla, pero también como práctica (BURITY, 2014). Como procedimientos de recolección de datos, utilizamos las entrevistas semiestructuradas con dos profesoras de los años iniciales de la enseñanza primaria del agreste pernambucano. En los resultados los discursos que señalan las implicaciones del contexto de pandemia, nos ha permitido identificar varias aproximaciones discursivas: el contexto desafiante para la enseñanza-aprendizaje; el proceso de adaptación de los profesores, padres y alumnos a las tecnologías; la participación muy reducida de los alumnos en la modalidad de clases remotas; la relación más estrecha entre escuela y familia; la posibilidad y la imposibilidad de evaluar los aprendizajes. Tal escenario se presenta desafiante las prácticas evaluativas de las maestras, sin embargo, ellas poseen saberes-haceres que posibilitan tácticas para el enfretamiento de las dificultades que surgen en el cotidiano de las clases remotas.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Saberes-haceres. Prácticas evaluativas.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Objetivos	16
2	DIALOGANDO COM AUTORES	19
2.1	Contexto da Pandemia COVID-19 uma crise entre crises: contextos de influência que atravessam a avaliação da aprendizagem	19
2.2	Saberes-fazeres uma construção em torno das relações entre teorias e práticas	24
2.3	Avaliar para conhecer, conhecer para avaliar: práticas avaliativas reflexivas e críticas	29
2.4	Saber, ser e fazer do professor/a: sentidos em disputa pela significação dos modos de ser professor/a	34
3	O CAMINHO METODOLÓGICO	39
3.1	Perfil dos sujeitos/participantes/colaboradoras da pesquisa e o lugar de atuação	45
4	DISCUSSÃO DOS DADOS	48
4.1	Saberes plurais catalizadores de fazeres significativos de professores reflexivos críticos	49
4.2	Práticas avaliativas para conhecer, acompanhar e compreender o processo de ensino-aprendizagem	53
4.3	Desafios e possibilidade que emergem do/no contexto da Pandemia COVID-19 e atravessam os saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas dos professores	60
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	74

1 INTRODUÇÃO

Estar diante da responsabilidade da escrita de um trabalho de conclusão de um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma das melhores instituições de ensino superior pública federal do país, não é tarefa simples. O Centro Acadêmico do Agreste – (CAA) foi o primeiro campus da Universidade Federal de Pernambuco - (UFPE) no interior do Estado, e apesar da pouca idade[1] de funcionamento, já contribui efetivamente com a produção de conhecimento científico, através do tripé ensino, extensão e pesquisa. Bem como, contribui com o desenvolvimento/crescimento social, político, cultural e econômica do município de Caruaru[2] e cidades circunvizinhas.

Escrever um texto de conclusão de graduação que revele a importância e a dimensão desse curso, nesse campus localizado no coração do Agreste, não seria possível diante da extensiva e intensiva vida que pulsa em seus espaços, dos diferentes e múltiplos sujeitos que o compõem; da variedade de problemáticas, questionamentos e ideologias que nele e dele suscitam. No entanto, mesmo não podendo abarcar toda a vivência experimentada – até porque cada sujeito é tocado de forma diferente, e, assim também apreende a experiência de forma particular – o trabalho precisa ser realizado.

Mas, por onde e como começar? diante da vastidão de conhecimento que o campo da educação abarca, diante da diversidade de temáticas estudas nos componentes curriculares ao longo da graduação. Como escolher? diante das várias e divergentes perspectivas teóricas, diante da delimitação de um objeto de estudo.

Todavia, seja qual for o caminho escolhido, dentre os vários caminhos possíveis, não será uma caminhada solitária. Uma vez que, se pode e deve recorrer aqueles e aquelas precursores/as que se debruçaram no estudo sério de conceitos, ideias e teorias. Os conhecimentos produzidos por esses teóricos são como luzeiro que alumia, como bússola que orienta, como ponte que possibilita transpor, como lentes que possibilitam enxergar além, a fim de facilita

[1] O Centro Acadêmico do Agreste foi inaugurado em março de 2006.
[2] O município de Caruaru foi escolhido por sua relevância do contexto da região do Agreste pernambucano, já que é um ponto de intensa circulação de pessoas e distribuição de bens e mercadorias.

o caminho, não como uma imposição dogmática, mas como um encaminhar para os questionamentos, para o desafio de galgar novos conhecimentos.

Como dito acima, escolhas são necessárias, diante dessa constatação, elegemos uma temática, cujo critério de escolha, foi aquela que de alguma forma pudesse envolver, conciliar e ou articular os processos educativos. Do/no início, meio e, o fim, um fim não como ponto final, mas enquanto recomeço. Desse modo, a temática escolhida foi a avaliação, mais especificamente a avaliação da aprendizagem e nesta as práticas avaliativas de professores que mobilizam seus saberes-fazeres.

Nesta linha, Marinho, Fernandes e Leite (2014), nos ajudam a entender que a avaliação assume papel estruturador dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como, das atividades dos alunos e dos professores, assim, "a avaliação é um processo que está num processo e é um sistema que está num sistema" (ZABALZA, 1987 apud MARINHO; FERNANDES E LEITE, 2014, p. 151). A avaliação também pode ser entendida como prática de articulação discursiva, cujos significados não são fixos, mas contingentes, e são definidos a partir das disputas por sua legitimação (BURITY, 2014).

A decisão pela temática, ocasionou-se em decorrência do estranhamento e das inquietações possibilitados nos componentes curriculares Avaliação Educacional e Avaliação da Aprendizagem[3]. Estranhamento porque todo o meu entendimento de outrora, sobre avaliação e suas práticas, estava situado em vivências escolares, as quais, foram ao longo dos anos fortemente vinculadas com uma concepção mais tradicional de avaliação, ou seja, aquela usada no fechamento de um ciclo com a finalidade de mensurar, selecionar, de classificar e de excluir.

As inquietações que surgiram nos componentes curriculares acima mencionados, foram a motivação primeira pelo interesse na temática, porque a avaliação tem um alcance muito mais amplo do que aquele do meu entendimento limitado de outrora. E a depender da concepção a qual se ancore, ela poderá trazer mudanças significativas ao cotidiano da sala de aula. Já que se avalia para conhecer (MÉNDEZ, 2002), para formular o currículo, para planejar, para estruturar os processos de ensino aprendizagem.

[3] Do curso de Licenciatura em Pedagogia – UFPE-CAA.

A resolução pela temática também se deu pela influência dos estudos iniciados no Grupo de Estudos Discursos e Práticas Educacionais[4], e pela participação no PIBIC[5]. Nos quais, nos debruçamos sobre as discussões das políticas e práticas curriculares e avaliativas entrecruzando diferentes contextos no cotidiano e da formação de professores.

A discussão da temática se configura em uma difícil escolha, tendo em vista a complexidade na qual a temática está categoricamente enredada (sem desmerecer ou diminuir outras temáticas de semelhante complexidade). Visto que, a avaliação da aprendizagem apenas terá sentido se estiver fortemente articulada com o currículo, o ensino e a aprendizagem.

Se configurando, assim, num domínio intrinsicamente pedagógico, no qual, dificilmente serão alcançados avanços perceptíveis sem se considerar e investigar as suas relações com o ensino e a aprendizagem, bem como, com as dinâmicas, os sujeitos e os espaços/contextos existentes na sala de aula, a fim de construir uma visão e compreensão mais holística e integrada, mas não fixa, pois contingente e parcial (FERNANDES, 2011; BURITY, 2014). Sabedores de que o processo educativo está implicado no saber e no fazer pedagógico do ser professor.

Desse modo, o interesse pela avaliação da aprendizagem, as práticas avaliativas, e os saberes-fazeres, colocá-los em relevo é pertinente e se justifica - mesmo sendo temas recorrente, ao longo dos anos, no contexto e nos textos acadêmicos – por se constituírem campos que estão envoltos em processos de tensões e disputas, políticas e teóricas, que sustentam as fronteiras entre os sujeitos/atores e o conhecimento. Ainda mais tendo como cenário um contexto pandêmico.

A avaliação, enquanto campo educativo, carrega “marcas e signos do tempo histórico, representativas de diferentes visões de sociedade, de educação e de currículo” (MARINHO; FRENANDES e LEITE, 2014, p. 151). Percebemos que a avaliação se torna complexa tanto em nível conceitual, quanto nas práticas que a materializam. Ainda mais, a “avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre

[4] Grupo de Estudos coordenada pela Professora Doutora Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.
[5] Programa Institucional de Bolsas e Iniciação Científica – UFPE. Orientada pela Professora Doutora Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada de contradições", é o que aponta Freitas (2009, p. 07), e abraçamos como justificativa social.

Apresentamos até aqui algumas justificativas, as quais pensamos serem genuínas, que apontam a relevância da temática escolhida. No entanto, há uma outra, e não menos importante: a temática foi escolhida tendo em vista a ampliação do meu próprio conhecimento na área. A fim de evitar, no futuro próximo, quando estiver inserida no cotidiano da sala de aula, não venha a utilizar a avaliação de forma equivocada e provoque injustiças e danos irreparáveis.

Rompendo, assim, com senso comum, onde avaliar "aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito. Porém, [...] temos o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir" (FERNANDES; FREITAS 2007, p. 19). Contudo, sabedora de que não há garantias, seja na vida, seja nos saberes-fazeres, seja na pesquisa.

Com finalidade de situar e delimitar o nosso objeto de estudo nas discussões recentes, realizamos um levantamento[6] do Estado do Conhecimento, no recorte temporal dos últimos seis anos (2015;2020), em cinco espaços de produção discursiva. Esse recorte temporal foi estabelecido tendo em vista conhecer os sentidos recorrentes produzidos sobre as temáticas de interesse desse exercício de pesquisa.

Faz parte desse processo o ato de estudar indicado por Freire (2006, p. 10), em que, estudar "seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu". Assim, o estudo de conhecimentos teóricos, apontam um caminho possível para entender a realidade observável e também os aspectos da realidade que não se mostram tão facilmente, ou seja, aquilo que está implícito ou subentendido.

Tomamos como fonte de pesquisa para nos inteiramos acerca do que se tem produzido os seguintes *lócus* de produção discursiva: A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED)[7],a Biblioteca

[6] Alguns detalhes do levantamento estão melhor dispostos na metodologia deste trabalho.

[7] O levanta realizado na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, não se limitou ao marco temporal dos últimos seis anos, assim, averiguamos os trabalhos da 24ª,25ª, 26ª, 27ª, 28ª, 29ª, 31º, 38ª e da 37ª Reuniões Anuais, no GT04 – Didática; no GT05 – Estado e Política

Digital de Teses e Dissertações da UFPE (BDTD), a Revista Estudos em Avaliação Educacional (EAE), a Revista Ensaios: Avaliação e Políticas Públicas Avaliativas em educação e a Revista Práxis Educativa.

A escolha desses espaços de comunicação das produções científicas, se justifica, pois, se constituem espaços consolidados pela importância, representatividade e papel que vem exercendo historicamente para a difusão e projeção dos conhecimentos científicos em educação, que abarcam as pesquisas produzidas em diferentes dimensões: das nacionais, passando pelas regionais até as locais.

O levantamento realizado nos possibilitou – em um panorama geral dentro do marco temporal estabelecido - observar alguns discursos recorrentes, outros emergentes e, também algumas ausências discursivas nos trabalhos publicados. As recorrências percebidas estão relacionadas a avaliação de larga escala ou externa e avaliação institucional (VIEIRA, CÔCO, 2019; SILVA, GOMES, 2018; CHUEIRI, 2008).

Os discursos emergentes gravitam em torno de propostas e reformas que visam o aumento ou melhora da qualidade na educação (FRANGELLA, CAMPOS, 2019; FRANGELA, MENDES, 2018). Algumas carências discursivas foram sentidas, mais especificamente, a discursividade em torno das práticas avaliativas ficam no plano periférico, ou seja, são percebidas ausências das práticas avaliativas no plano dos protagonistas. Assim, percebemos que o presente exercício de pesquisa se justifica e vem agregar a comunidade acadêmica, pois, coloca as práticas avaliativas em relevo, fortalece e amplia as discussões acerca da temática.

Do levantamento realizado, diretamente nos títulos, resumos ou palavras-chaves, selecionamos, para leitura integral, alguns trabalhos que abordam especificamente a avaliação da aprendizagem, as práticas avaliativas e os saberes-fazeres dos professores. Alguns desses trabalhos foram selecionados para estudo e os discursos articulados nesses, comporão a discussão teórica e as discussões dos dados.

O levantamento realizado nos aponta um contexto de crise mundial, uma vez que, o mundo foi paralisado pela pandemia COVID-19. Se instalou uma

---

Educacional; GT 06 – Educação Popular; no GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; no GT08 – Formação de Professores; e no GT13 – Educação Fundamental

conjuntura de adversidades inéditas, período tenso e singular, o que se configura uma crise que afeta profundamente todos os segmentos da sociedade, sendo assim, o campo da educação não ficou isento de suas implicações, já que a vida escolar foi totalmente interrompida, paralisada. Já que, medidas de isolamento social foram adotadas, com maior ou menor rigidez, para reduzir a contaminação.

Entendemos com Saraiva e colaboradores (2020, p.2), que “a pandemia de COVID-19 irrompe de forma abrupta para nos lembrar da fragilidade humana”. Contudo, mesmo em meio a essa situação caótica, educar (não) é preciso”. O fechamento generalizado das escolas impôs desafios inéditos aos profissionais da educação, os quais, dois meses após a suspenção das aulas, ressignificaram seus saberes-fazeres e iniciaram uma nova forma de ensino-aprendizagem, por meio de aulas remotas, que são possibilitadas através da tecnologia.

Nesse contexto, certamente mudanças aconteceram e estão acontecendo em todos os segmentos da sociedade, a fim de encontrar respostas a questões que emergem desse momento. No campo da avaliação, a literatura vem apontando estudos que buscam superar a avaliativa tradicional (MARINHO; FRENANDES e LEITE, 2014; MÉNDEZ, 2002, PERRENOUD, 1998), tecendo novos horizontes teóricos no sentido de uma avaliação formativa, uma avaliação alternativa, em que esta, ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar, mas também aprende enquanto ensino.

Pensar uma avaliação das aprendizagens que intencione conhecer com o “objetivo fundamental de assegurar o processo formativo dos que participam do processo educativo” (MÉNDEZ, 2002, p. 82), parece ser um bom caminho a seguir nesse contexto de pandemia.

Nesse percurso introdutório de exploração, percebemos que ao longo dos anos as concepções acerca da avaliação têm passado por alterações significativas, de acordo com Marinho, Fernandes e Leite (2014, p 151), essas são ocasionadas pela “evolução das políticas educacionais e dos papéis atribuídos ao currículo e à educação escolar”. Assim, um determinado sistema de avaliação se aplica a cada sociedade num dado momento de sua evolução, a fim de atender as “exigências político-educacionais emergentes nesse dado momento”.

Dessa forma, a avaliação enquanto território do campo educativo, carrega, asseguram Marinho, Fernandes e Leite (2014, p. 151), “marcas e signos do tempo histórico, representativas de diferentes visões de sociedade, de educação e de currículo”. Consequentemente a avaliação tem se complexificado tanto em nível conceitual, quanto nas práticas que a efetivam.

Pressupomos que este contexto imposto pela pandemia COVID-19, traz para a avaliação da aprendizagem e nesta as práticas avaliativas novos desafios, porém, de outro modo se apresenta enquanto possibilidade de efetivação de práticas avaliativas outras. Cientes de que, “a realização de uma pesquisa se revela como ato criador, mobilizada por inquietações surgidas de diferentes origens [...] Seja qual for a origem, a pesquisa se apresenta como possibilidade de resolução de inquietações” (GUIMARÃES, 2018, p. 104), mas, também como fonte de novas inquietações, diante dos diversos discursos que são articulados sobre uma dada realidade.

Assim, lançamos a seguinte questão que provocou esse exercício de pesquisa: **Como os professores dos anos iniciais da educação básica mobilizam seus saberes-fazeres nas práticas avaliativas no contexto da pandemia Covid-19?** Tal problema de pesquisa nos auxiliou a delinearmos nossos objetivos.

1.1 Objetivos

Temos como objetivo geral:

Analisar os saberes-fazeres mobilizados pelos professores dos anos iniciais da educação básica em suas práticas avaliativas no contexto da pandemia covid-19.

E como objetivos específicos:

- Identificar os saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais da educação básica;
- Identificar nos discursos dos professores, práticas avaliativas que permitam perceber avanços, dificuldades e possibilidades às aprendizagens dos alunos;
- Analisar as possíveis implicações que o contexto da pandemia produz nos saberes-fazeres de professoras em suas práticas avaliativas.

A fim de dar conta dessa discussão, recorremos e nos fundamentamos em autores que tratam sobre as concepções de avaliação da aprendizagem como Méndez (2002), Freitas (2009), Luckesi (2005), Fernandes (2011), Marinho, Leite, Fernandes (2014), Magalhães (2018), entre outros, também autores que versam sobre os saberes docentes ou saberes dos professores como Tardif (2002; 2005), Pimenta (1999). Para laçar luzes sobre o Contexto da Pandemia COVID-19, dialogamos com Kohan (2020) e Oliveira e colaboradores (2020), entre outros.

Assim, as lentes que os autores - aos quais nos vinculamos e referenciamos neste trabalho - possibilitam, para aqueles que deles bebem, compreender vários conceitos, os quais, trazendo para o contexto da educação, ajudam a entender algumas situações que decorrem do processo educativo, seja na estrutura macro ou na estrutura micro, do sistema educativo à sala de aula. Processo esse, que envolvem e atravessam os sujeitos desse espaço e suas práticas, do ensino a aprendizagem, dos saberes aos fazeres, do currículo a avalição, da avaliação ao currículo.

Esse trabalho foi organizado em cinco capítulos, além desta introdução. No segundo capítulo apresentamos a discussão teórica, a qual se encontra dividida em quatro subtópicos, onde trazemos alguns aspectos do contexto da Pandemia COVID-19 e contextos de influência que atravessam a avaliação da aprendizagem; passeamos pelos sentidos que envolvem os saberes-fazeres dos professores e as relações entre teorias e práticas; apresentamos um breve percurso conceitual acerca da avaliação da aprendizagem, apontando as práticas avaliativas que nos interessa evidenciar; por fim, refletimos sobre os sentidos em disputam pela significação dos modos de ser professor/a.

O terceiro capítulo foi dedicado ao caminho teórico-metodológico que escolhemos seguir para a realização desse estudo. No qual, expomos a abordagem da pesquisa, os procedimentos para a escolha dos sujeitos/participantes, e para o instrumento de coleta de dados. Também, apontamos o percurso escolhido para a análise dos dados, fundamentado na teoria do discurso de Ernesto Laclau, apresentada por Burity (2014), Lopes (2018) e Silva (2020).

No quarto capítulo, apresentamos as análises dos dados advindos das entrevistas semiestruturadas, realizadas com as três professoras

sujeitos/participantes desse estudo. Nesse ponto, expomos as categorias discursivas que emergiram dos discursos das professoras participantes. Assim, tratamos dos saberes catalizadores de fazeres significativos de professores críticos reflexivos; abordamos as práticas avaliativas que possibilitam conhecer, acompanhar e compreender o processo de ensino-aprendizagem; também, discorremos sobre os desafios e as possibilidades que emergiram no contexto pandêmico e que perpassaram os saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas dos professores.

Por fim, expomos as considerações finais, trazendo de forma concisa as reflexões provenientes dos dados de nossas análises, e as questões que não foram aprofundadas pela limitação do tempo, bem como aquelas que foram suscitadas ao longo deste estudo.

2 DIALOGANDO COM OS AUTORES

2.1 Contexto da Pandemia COVID-19 uma crise entre crises: contextos de influência que atravessam a avaliação da aprendizagem

É indispensável compreender a forma como a avaliação e nesta as práticas avaliativas mobilizadas pelos professores, estão sendo articuladas nos dias correntes. Para tanto, precisamos contextualizar alguns aspectos do cenário atual, que vem influenciando e modificando as formas de organização da sociedade em todas as esferas - social, cultural, econômica, política – locais e globais.

Visto que, vivemos um momento inédito e muito difícil na história humana, período tenso e singular, o qual impôs mudanças radicais a todos os aspectos da vida individual e coletiva. Uma vez que, surgiu a urgência do "confinamento da vida cotidiana, a delimitação sanitária das relações interpessoais, a interrupção das atividades econômicas e culturais, a suspensão do lazer, a remodelação do curso da educação". De modo que, não foram apenas os aspectos e as atividades da vida cotidiana que mudaram. "A vida humana mudou" (CHIZZOTI; ALMEIDA, 2020, p. 473).

Em 30 de janeiro do ano corrente, a Organização Mundial da Saúde (OMG) declarou que o surto de uma doença infecciosa, causada por um novo coronavírus (COVID-19), constituía-se Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. A COVID-19 foi caracterizada como pandemia pela OMS em 11 de março deste ano. E, até o dia 13 de novembro foram confirmados 52.487.476 casos de COVID-19 e 52.487.476 mortes no mundo (OMS, Folha informativa COVID-19 – Brasil, 2020)[8].

O contexto da pandemia COVID-19, portanto, se configura uma crise que afeta profundamente todos os segmentos da sociedade, assim sendo, o campo da educação não ficou isento de suas implicações, já que a vida escolar foi totalmente interrompida/paralisada. O fechamento generalizado das escolas impôs desafios inéditos aos profissionais da educação, os quais, dois meses após a suspenção das aulas, ressignificaram seus saberes-fazeres e iniciaram

[8] Informações atualizadas no endereço eletrônico: https://www.paho.org/pt/covid19

uma nova forma de ensino-aprendizagem, por meio de aulas remotas, que são possibilitadas através da tecnologia.

> De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), no início de maio de 2020, 186 países ou regiões fecharam escolas, total ou parcialmente, para conter a disseminação da Covid-19, atingindo cerca de 70% dos alunos. Esse fechamento afetou o calendário escolar, sendo incerto o seu impacto sobre o aprendizado dos alunos. Diferenças no rigor da quarentena, na sua duração e nas estratégias adotadas pelas famílias e escolas são apenas alguns dos fatores que poderão influenciar a trajetória desses alunos (OLIVEIRA; GOMES e BARCELLOS, 2020, p. 555).

> Também seus efeitos sobre as escolas mostram a dupla cara do vírus: pela primeira vez desde sua existência, todas as escolas foram obrigadas a fechar de vez. Ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo. Em um sentido, então, o vírus decretou uma morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar. Contudo, ao mesmo tempo, até os mais críticos da instituição escolar, pudemos perceber o que não percebíamos, pelo menos, com a clareza que a pandemia nos oferece, pois devemos também aceitar que a pandemia tem a potência de mostrar tudo mais claramente (KOHAN, 2020, p. 03).

Em meio a essa conjuntura, já bem delicada e complexa, percebemos que a crise gerada no contexto da pandemia se soma a outras tantas no campo da educação. Pois, é sabido que esse campo tem enfrentado diferentes e diversas crises ao longo dos anos. O contexto pandêmico não apenas agrava o cenário de crise na educação, mas evidencia as fissuras existentes, ou seja, torna explicita as lacunas existentes na área, principalmente ao que se refere ao baixo investimento financeiro, percebido seja nas estruturas físicas das escolas - das condições sanitárias ao acesso às tecnologias - seja a formação dos profissionais desse espaço.

Espreitando as crises que a educação vem enfrentando, ao longo dos anos, em um contexto mais amplo, podemos referenciar a influência de uma agenda internacional vinculada à lógica de mercado, em outras palavras, políticas globais que se posicionam na tentativa de resolver os problemas da educação, mas se baseiam em um projeto neoliberal voltado para o atendimento das necessidades do mercado. Também é possível apontar as políticas educacionais materializadas na descontinuidade e ruptura, onde uma nova política surge a partir da ineficácia de políticas anteriores. Bem como, é possível

mencionar, políticas de financiamento que subtraem os investimentos das instituições públicas em favorecimento de instituições privadas (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013; MELO, 2019.

Não podemos deixar de mencionar que, os grupos políticos com discursos). neoconservadores em ascensão no Brasil, defendem em suas pautas todos esses pontos, os quais, aqui colocamos enquanto crises enfrentadas no campo da educação. Este é o contexto, no qual os professores/as estão inseridos e, precisam mobilizar seus saberes-fazeres nas práticas avaliativas.

Além disso, mudanças ocorridas na escola, ao longo dos séculos foram muitas e de certo modo cercadas por avanços e retrocessos, assim, se pode afirmar que essas correspondam a um desenvolvimento não linear. Já que, não se constitui em uma linha reta com intenções constantes, pois, são incluídos nos processos de mudanças, avanços e retrocessos, idas e vindas, desvios e rupturas, antes evidenciados na sociedade.

Sobre os fins da escola, compensa voltarmos nossa atenção ao que anuncia Tardif (2005. p. 199):

> [...] “os fins da escola atual não são “claros” e “evidentes”, que dizer, dados de uma vez por todas, mas que se trata, ao contrário, de verdadeiros problemas *hermenêuticos* que abrem espaço, por exemplo, a reformas escolares, a grandes debates ideológicos e políticos. Não há nada de surpreendente nisso, pois a escola é uma organização social tão importante que é normal que esteja no centro de um “conflito de interpretação” [...] vê-se que o caráter “aberto” e “variável” dos fins da escola não tem nada de acidental, mas, ao contrário, trata-se de uma característica intrínseca a esse tipo de organização prestadora de serviços a seres humanos em função de valores e finalidades sociopolíticas.

Assim, mudanças que acontecem no chão da escola são arquitetadas/pensadas em um plano macro, através de políticas públicas, políticas sociais e políticas educacionais. De igual modo, as mudanças – que tentam fixar, deslocar, demandar, ressignificar o lugar, o sentido e ou papel da escola – acompanham as mudanças políticas, econômicas e socioculturais. As quais, são observadas, percebidas e sistematizadas no campo teórico, e repercutem no processo educativo, alcançando o currículo, o planejamento, os métodos de ensino, a aprendizagem os saberes-fazeres e a avaliação.

Diante do exposto, percebemos que a avaliação está envolvida neste contexto tecido socialmente, o qual explicita uma visão de mundo e de escola. Esta última, enquanto instituição assume uma função social específica, mas fortemente influenciada pelo modelo de sociedade vigente, pois, como assegura Freitas (2009, p. 18), “a escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida”.

Assim, entendemos que, na avaliação da aprendizagem vivenciada nas escolas evidencia, de igual modo, uma concepção, um ideal social de escola, que não apenas dê sentido a função social desta instituição formadora, mas também evidencie um perfil de sujeito, cuja instituição é incumbida a formar para a vida em sociedade. De tal modo, Freitas (2009) aponta para algo que precisamos considerar,

> [...] a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não devemos esquecer que ela está inserida em um ambiente maior, a escola (p. 17).

A escola por sua vez, também está inserida em um contexto maior, seja uma rede ou um sistema de ensino, que impõe um determinado modelo a ser seguido. Por isso, esse contexto global, das redes e do sistema de ensino, influencia o espaço local da escola.

De igual modo, a avaliação da aprendizagem, vivenciada no cotidiano da sala de aula, se constitui justamente destas várias influências. O que nos faz lembrar outros níveis de avaliação anunciados por Freitas (2009), a avaliação da sala de aula, a avaliação institucional e a avaliação de redes de ensino, que interagem entre si. Pois, não se constitui em um processo isolado, restrito ao cotidiano da sala de aula.

Assim, não estamos tratando sobre a avaliação da aprendizagem, e nesta as práticas avaliativas, de forma descontextualizada e desvinculada do contexto global. Ball (2001) nos ajuda a compreender melhor esse processo, no qual, a globalização mesmo sendo um fenômeno mundial é incorporada por cada nação de maneira diferente, visto que:

> A globalização é entendida como fenômeno que intensifica relações em diferentes âmbitos da vida social: entre o tempo e o espaço, entre os diferentes e as diferenças, entre as relações

> internacionais que passam a interferir em esferas políticas, econômicas, culturais e tecnológicas de cada localidade. Nesse sentido, a globalização é, ao mesmo tempo, contexto e força influenciadora de formas de organização das sociedades, incluindo seus Governos (BALL, 2001; GORASTIAGA; TELLO, 2011 apud GUIMARÃES, 2015).

De modo que, mesmo influenciando os contextos locais, a globalidade respectivamente incorpora as influências dos espaços locais. Assim, ocorre um entrelaçamento entre os âmbitos locais e globais, essa combinação, complexa e dinâmica entre os contextos passa a não permitir dicotomizar as interpretações do que é tido como local ou global (ALMEIDA; SILVA, 2014).

Percebe-se que ao longo dos anos as concepções acerca da avaliação têm passado por alterações significativas, de acordo com Marinho, Fernandes e Leite (2014, p 151), essas são ocasionadas pela “evolução das políticas educacionais e dos papéis atribuídos ao currículo e à educação escolar”. Assim, um determinado sistema de avaliação se aplica a cada sociedade num dado momento de sua evolução, a fim de atender as “exigências político-educacionais emergentes nesse dado momento”. Dessa forma, a avaliação enquanto território do campo educativo, carrega, asseguram Marinho, Fernandes e Leite (2014, p. 151), “marcas e signos do tempo histórico, representativas de diferentes visões de sociedade, de educação e de currículo”. Consequentemente a avaliação tem se complexificado tanto em nível conceitual, quanto nas práticas que a efetivam.

Caminhamos até aqui evidenciando os contextos de influência que envolvem a avaliação e nesta as práticas avaliativas, bem como, repercutem nos saberes-fazeres dos professores. Também apresentamos alguns aspectos e sentidos disputados em torno da avaliação da aprendizagem, que apontam uma não neutralidade, uma não linearidade, uma não fixidez ou estabilidade na significação. Pois, também aponta para uma hegemonia provisória, em trono de um projeto de sociedade. O qual, não sendo capaz de atender todas as demandas especificas, permanece em constante tensão.

2.2 Saberes-fazeres uma construção em torno das relações entre teorias e práticas

Consideramos imperativo refletirmos acerca dos conhecimentos relativos aos saberes e fazeres do ser professor. Sabendo que esses saberes-fazeres se constituem um campo abrangente e abundante de trabalhos científicos[9] produzidos nas últimas quatro décadas. De modo que, não pretendemos abordar, muito menos esgotar todo esse universo de produções, isso demandaria um estudo e um tempo bem maior do que o disponível aqui.

Percebemos que não há uma única perspectiva ou direcionamento para entender os saberes dos professores. Assim, de forma modesta, iremos peregrinar por alguns conceitos e sentidos a fim de entender os saberes e fazeres dos professores. Partimos dos estudos realizados por Tardif (2002) como tantos já o fizeram[10], como referência.

Na literatura pedagógica, de acordo com o autor, o termo saberes foi inserido a fim de caracterizar ideias, pensamentos, juízos, argumentos e discursos que correspondem a certas prescrições da racionalidade. Essa racionalidade está presente quando há consciência da ação exercida. Nas palavras do autor, isso se dá quando o "sujeito é capaz de justificar a sua ação por meio de razões, procedimentos ou discursos" (TARDIF, 2002, p. 199).

Tardif se vincula a uma concepção, acerca dos saberes base para o ensino, em um sentido mais amplo, em que se "designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar" (TARDIF, 2002, p. 60). Saberes que servem de base para o ensino e, procedem de lugares e momentos diferentes, como a formação dos professores; currículo e socialização escolar; experiência profissional/cultural/pessoal. O interesse do autor, pousa nas

---

[9] Aqui temos, como exemplo, algumas pesquisas que caminharam no sentido de compreender o panorama da utilização dos saberes docentes e suas diversas tipologias - Neto e Costa (2016), analisam quais autores são recorrentes nos trabalhos que tratam da temática dos saberes docentes, a quais eixos temáticos essas pesquisas estão sendo direcionadas, bem como quais contribuições desses autores vêm sendo utilizadas; Nunes (2001), traz os saberes docentes ante o processo de formação de professores, Borges (2001 transita, além dos saberes docentes, por diversos outros eixos temáticos.

[10] Vários são os trabalhos acadêmicos que se referenciaram em Tardif. Como exemplo, - Neto e Costa (2016), identificaram em levantamento realizado, dos 109 trabalhos investigados, 90 deles citaram Tardif - "E como podemos perceber, o autor que aparece mais vezes nos trabalhos é Tardif (2014), onde, de um total de 109 trabalhos, é referenciado em 90, sendo citado cerca de 4.667 vezes, estando, assim, presente em cerca de 82,56% dos trabalhos pesquisados" (NETO; COSTA, 2016, p. 83).
De acordo com Almeida e Biajone (2005, p. 02), é "importante esclarecer que, no Brasil, a introdução dessa temática deu-se, especialmente, pelas obras de Tardif, e, posteriormente, de Gauthier e Shulman [...]"

relações: trabalho docente, tempo e aprendizagem dos saberes profissionais, ou seja, “saberes mobilizados e empregados na prática cotidiano, saberes esses que dela provém, de uma maneira ou outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (TARDIF, 2002, p. 58).

O sentido atribuído ao saber, em Tardif, também é entendido de forma ampla, já que abarca e articula os conhecimentos, as atitudes, as competências, e as habilidades dos professores, isto é, “aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. [....] Enfim, os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua experiência, de seu saber-ensina” (TARDIF, 2002, p. 60, 61).

Nesse sentido, os saberes são plurais, diversificados, articulados, heterogêneos, contextualizados, pois fazem emergir, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações de um saber-ser e de um saber-fazer diverso, oriundo de fontes variadas de natureza diferente. Segundo Tardif (2002), a ideia é que os saberes não são inatos, uma vez que são produzidos pela/na socialização e concretizado na ação. Nas palavras do autor, “através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com outros, sua identidade pessoal e social” (TARDIF, 2002, p. 71).

Percebemos, então, que Tardif (2002), procura solucionar a questão de um pluralismo epistemológico dos saberes dos professores, por meio de uma análise que tem como base a origem social. Essa interpretação associa a questão da natureza e das diversidades dos saberes dos professores à sua origem social. Uma vez que, esses saberes constituídos na trajetória percorrida pelos professores, são construídos em suas práticas cotidiana por meio da interação e socialização com sujeitos e contextos outros na busca de significação. Concluímos, assim, que o saber-fazer-ensinar do/a professor/a é uma ação social.

Pimenta (2002, apud GUIMARÃES, 2015), pondera que as necessidades e desafios que o ensino e o contexto escolar impõem aos professores, os conduzem a construir seus saberes-fazeres. Considerando a importância e o potencial que a formação profissional tem, para desenvolva os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores, que serão transformados na própria

atividade profissional. Ressaltando, assim, “que a formação não apenas possibilita o acesso ao conhecimento, mas se relaciona com ele, situando o saber como esse conhecimento articulado contextualmente à profissão” (p. 41).

Com Pimenta (1999), notamos que os saberes docentes se ancoram na experiência ou saberes da experiência; nos conhecimentos específicos ou saberes científicos; e nos saberes pedagógicos e didáticos. Ao longo da história da formação de professores, esses saberes vêm sendo trabalhados de forma desarticulada e hierarquizada, onde os saberes da experiência foram os que menos se destacaram. Quando se parte da prática social de ensinar, ou seja, quando se considera a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada, supera-se a fragmentação dos saberes da docência, bem como, possibilita uma ressignificação dos saberes na formação de professores.

Entendemos que, as práticas dos professores são ricas em possiblidades para a elaboração da teoria, que fazem emergir prática diferentes. Esses saberes produzidos na/da prática dos professores representam, além de uma síntese de outros saberes docentes, a compreensão de serem os professores sujeitos produtores de conhecimento, não meros receptores e transmissores.

Assim, reconhecemos a pluralidade e a heterogeneidade do saber do/a professor/a, evidenciando a importância dos saberes da experiência que

> surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. (TARDIF; LÉSSARD; LAHAYE, 1991, p. 232).

Fica aparente a mudança nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que antes não era conjecturado. O saber da experiência do/a professor/a está centrado no âmbito dos espaços da atuação profissional, na interação com os alunos e outros professores, e desenvolvido na prática cotidiana, no exercício das funções docentes (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002). É um saber que manifesta e reformula os demais saberes, pois, é um saber que o professor desenvolve na ação por meio de questionamentos que se faz diante de situações adversas ou de crise, as quais precisa solucionar.

Nas práticas cotidianas de professores estão presentes “elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas”, bem com, “as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente” (PIMENTA, 1999, p. 27).

Nessa perspectiva de considerar e valorizar a formação e as práticas cotidianos dos professores, é que os estudos sobre os “saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes” explícitos e “implícitos na prática docente” (NUNES, 2001, 29). Com isso, percebeu-se que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (Nóvoa, 1992, p. 27).

Diante do exposto, percebemos que, o apanhado de saberes docentes ou saberes de professores, sejam eles, saberes advindos da formação, do conhecimento científico, do currículo, da experiência pessoal ou profissional, todos se encontram nas práticas cotidianos dos professores, ou seja, em seus fazeres. Deste modo, seguiremos com o entendimento de que nos saberes-fazeres do/a professor/a sintetizam os saberes plurais, pois se constituem deles.

Assim, pressupomos que, munidos de teorias-práticas, ou seja, por seus saberes-fazeres inacabados e contingentes, os professores interpretam e atribuem sentidos e significados à avaliação das aprendizagens, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e de suas próprias práticas avaliativas. Visto que, “a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos” (CHUEIRI, 2018, p. 52).

Do mesmo modo, percebermos também que os saberes-fazeres se constituem através de um trabalho que acontece em um processo de autoconstrução continua, em um fazer-se diário, aonde o ensinar algo para alguém é sua principal atribuição. Certamente, os sentidos vão sendo construídos, por meio das múltiplas temporalidades e na urgência de realizar um trabalho – o de ensinar e o de aprender – que está inserido no cotidiano escolar. (MELO, 2014; MORAES, 2015).

Não podemos ignorar que, em sua prática o/a professor/a é cobrado/a por desenvolver um saber que supostamente teria sido adquirido em sua formação, contudo, é no solo fértil do campo das práticas docentes que esse saber vai se dar, o saber não é dado, ele é um vir a ser. Assim, os saberes dos professores estão habitados por uma indeterminação, por um devir, onde quando se pensa que vai alcançada a linha de chegada, essa linha avança e se distancia. (SILVA, 2020; BURITY, 2014)

Ao consideramos as práticas enquanto campo fértil de produção de saberes, a formação inicial de professores se manifesta enquanto espaço no qual estes saberes “cotidianamente produzidos precisam ser referenciados como produções discursivas válidas e legítimas” (SILVA, 2020, p. 27).

Pensamos que professores por meio de seus saberes-fazeres podem assumir um papel relevante nos períodos de crise e de mudança. Pois, diante de momentos adversos, onde não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional, emerge as possibilidades de ressignificação. De acordo com Nóvoa (1997, p.27), “é preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades”.

Nesse cenário, a crise pode ser percebida como fronteira permeada por tensões, onde de um lado estão as adversidades, as perdas; do outro encontramos as possibilidades para o novo ou para o diferente, para a inventividade, para a experiência indicada em Larrosa, pois para que,

> [...] algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar mais , pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião. Suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultiva a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”(LARROSA, 2002, p. 24).

Essa dimensão imprevisível, que orbita as mudanças e novas experiências, nos aproxima da noção de cotidiano de Michel de Certeau (2014), que se apresenta nas práticas cotidianas e maneiras de fazer, pelas táticas do homem ordinário. Uma vez que no cotidiano com seus tempos, espaços, ritos, ritmos, nas mil maneiras de saber e fazer os sujeitos consomem e/ou burlam.

Segundo Barbosa (2006), o conceito de cotidiano é bem abrangente, porquanto, concerne um espaço e um tempo essencial para a vida humana em sociedade, já que ele abarca os acontecimentos da vida humana, incluindo atividades repetitivas, rotineiras e triviais. Entretanto, também é no cotidiano aonde encontra-se as possibilidades para alcançar o inesperado, a inovação e o extraordinário.

2.3 Avaliar para conhecer, conhecer para avaliar: práticas avaliativas reflexivas e críticas

Entendemos que a avaliação não se constitui em prática isolada, ou seja, ela não está dissociada das outras práticas realizadas no cotidiano da sala de aula. O oposto disso, ela se relaciona intrinsecamente e dialogicamente com práticas outras. Situarmos as práticas avaliativas no grupo de outras práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, mas antes será preciso fazer uma digressão, a fim de apresentarmos um breve percurso das alterações que as concepções de avaliação tem passando ao longo dos anos, e , também apresentar o caráter de prática/as que estamos querendo colocar em relevo.

Ao longo dos anos as concepções acerca da avaliação têm passado por alterações significativas, essas são ocasionadas pela evolução das políticas educacionais e dos papéis conferidos ao currículo e à educação escolar. De modo que, um certo sistema de avaliação se efetiva a cada sociedade num dado momento de sua evolução, objetivando atender as reinvindicações político e educacionais emergentes nesse dado momento.

As três primeiras décadas do século XX, foram marcadas por uma concepção de avaliação como medida, em que o professor passa a ser entendido como técnico, que traduz o conhecimento alcançado pelo aluno em valor numérico, explicito em uma classificação. Percebemos, assim, a concepção de avaliação tradicional, em que valoriza exames/provas como instrumentos de avaliação, centrando-se apenas nos resultados (MARINHO; FERNANDES e LEITE, 2014).

Méndez (2002, p. 81), aponta que, o “uso mais comum, de caráter pragmático e o mais ostensível dos exercícios de avaliação na prática atual

pedagógica identificados com técnicas de exame", incide insistentemente "em 'dar notas', qualificar algumas tarefas ou alguns resultados, supondo-se artificialmente que representam graus ou níveis de rendimentos diferenciados".

Após a concepção e avaliação como medida, segue-se um modelo de avaliação centralizado em objetivos, tal concepção de avaliação foi fortemente influenciada pelo movimento curricular iniciado por Ralph Tyler em 1949. Aqui, a avaliação segue entendida como medida, no entanto, não dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas, dos objetivos que foram previamente fixados. O sentido que orienta essa concepção de avaliação é de uma avaliação como descrição (MARINHO; FERNANDES e LEITE, 2014).

Nisto, os professores são percebidos como descritores, que descrevem como e em que ponto os alunos alcançam as aprendizagens desejadas nos objetivos, apontando os pontos fortes e os pontos fracos do processo. Segundo Marinho e colaboradores (2014, p. 152), é nesse pensamento curricular e da avaliação da aprendizagem que se posiciona a pedagogia por objetivos. De igual modo, é "nesta concepção que a avaliação se tornou o instrumento privilegiado de regulação contínua das intervenções e das situações didáticas, e da progressão do aluno".

Uma outra mudança de sentido, ocorre quando a avaliação passa a fornecer elementos de ordem valorativa. Nesse ponto, os professores assumem a posição de formular juízos, mas, mantem também as funções técnicas e descritivas. A avaliação como juízo de valor, estão articuladas ideias como, os contextos de ensino e aprendizagem são importantes no processo de avaliação, a avaliação precisar envolver toda a comunidade escolar, bem como, é preciso ter claro os critérios da/para a avaliação.

Até aqui, são percebidas mudanças positivas, que permitem verificar que o conceito de avaliação foi se aprofundando no decorrer do tempo, destacando o processo de ensino e de aprendizagem, dando visibilidade ao aluno e práticas pedagógicas que contribuam com o avanço das aprendizagens. Passou-se de uma concepção muito limitada e redutora, para uma concepção mais abrangente e orientada para as aprendizagens (MARINHO; FERNANDES e LEITE, 2014).

No entanto, nenhuma das concepções apresentadas até aqui (avaliação como medida, avaliação como descrição e avaliação associada à formulação de juízos), conseguem responder a questões como: responsabilizar apenas alunos

e professores pelo fracasso escolar; a dificuldade que a avaliação, nesses moldes, tem de trabalhar a multiplicidade e diversidade de valores e culturas das sociedades atuais; a insistência em uma concepção de avaliação como medida, que valoriza os resultados, supondo-se que, por se tratar de um instrumento quantitativo caracterizado pela neutralidade, objetividade e rigor garantam dados inquestionáveis (Idem).

Acontece uma ruptura epistemológica com as concepções anteriores de avaliação, quando a avaliação da aprendizagem passa a ser concebida enquanto um processo de negociação e de construção de sentido. Com isso, é confiada a avaliação uma função pedagógica, em que incide diretamente nos processos de ensino-aprendizagem. A avalição, nessa nova perspectiva, assume uma dimensão de avaliação formativa alternativa. Marinho e colaboradores (2014, p. 154) baseados em Méndez (2002), apontam que, que a avaliação passa a ser "dinâmica, processual e contínua, que embora seja reconhecida como subjetiva, assenta em princípios de equidade, de uma ação justa e de um exercício ético e contempla, numa lógica interdisciplinar, a globalidade da formação"

Está no que foi enunciado evidências de contextos que refletem a complexidade da avaliação. De modo que, consideramos necessário ampliar e aprofundar a discussão em torno do ato de avaliar, enquanto um processo de formação humana, em um sentido amplo. Assumindo a "condição humana – demasiadamente humana – finita, provisória, heterogênea, faltosa e fracassada", convivendo com "a necessidade – e impossibilidade – de argumentar e negociar a significação que damos ao caos" (LOPES, 2018, p.163). Bem como, a uma urgente necessidade de avaliar porque se quer, intencionalmente, conhecer. Acerca disso, aprendemos com Méndez:

> [...] avaliamos para conhecer com o objetivo fundamental de assegurar o processo formativo dos que participam do processo educativo – principal e imediatamente de quem aprende, bem como de quem ensina. Nesse procedimento dialético, a avaliação transforma-se em atividade contínua de conhecimento (MÉNDEZ, 2002, p. 82, 83).

Sendo assim, a avaliação assume a incumbência de assegurar o processo formativo tanto de alunos quanto do professor/a, pois está de certa forma, a serviço tanto de quem apende quanto de quem ensina. Perrenoud

(1998), advoga que, a avaliação nessa perspectiva, ajuda o aluno a aprender e o professor/a ensinar, pois, leva em consideração que a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, pressupostos, avanços e recuos.

Concordamos com Méndez (2002, p. 65), que “avaliamos para conhecer e aprendemos com a avaliação. Somente assegurando a aprendizagem podemos assegurar a avaliação, isto é, a boa avaliação, que forma continuamente, que seria também significativa e catalisadora de novas aprendizagens”. De forma que, “avaliamos enquanto aprendemos; aprendemos enquanto avaliamos”. Se olharmos a avaliação da aprendizagem por esse ângulo, fica claro o seu caráter formativo, o qual figura-se como/no processo de ensino/aprendizagem e, atenta para a formação integral dos sujeitos que a praticam.

O autor assegura que as avaliações, “qualquer que seja a forma que adotem, devem estar a serviço da aprendizagem, do ensino e do currículo e antes, é claro, do sujeito que aprende” (MÉNDEZ, 2002, p. 36). Estar a serviço não significa dizer estar subordinada ou fragmentada, já que esse processo formativo acontece em uma relação de interdependência.

Algo fundamental em Méndez (2002), é o sentido atribuído ao conhecimento, este, precisa “ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação. Aqui está o sentido e o significado da avaliação e, como substrato, o da educação” (MÉNDEZ, 2002, p. 29). Assim, o sentido atribuído ao conhecimento, seria aquele que fundamenta o processo formativo daqueles que participam do processo educativo.

Logo, entendemos, que os/as professores/as são convidados/as a desempenharem práticas avaliativas alternativas e formativas, avaliando de forma educativa. “Nessa dinâmica, a avaliação converte-se em atividade de aprendizagem estritamente ligada à prática reflexiva e crítica”, por meio dessa atividade, todos são beneficiados justamente porque a avaliação precisa ser seu um manancial de conhecimento e impulso para seguir conhecendo (MÉNDEZ, 2002, p. 83).

Desse modo, a aprendizagem ao se materializar transforma a realidade de indivíduos concretos, o que modifica a realidade social, atendendo, assim,

uma necessidade humana. Podemos considerar esse, um processo conduzido pela reflexão, ou melhor, pela práxis. A prática do professor/a apenas se caracterizará enquanto ‘práxis reflexiva e transformadora’ se apresentar como resultado a transformação da realidade. Assim, a finalidade de certa atividade educativa “é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade [...] que existe independente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de práxis” se a teoria-prática não se materializam (VÁZQUEZ, 1977, p. 194).

Com isso, entende-se que em suas práticas o/a professor/a tendo como matéria-prima o ensino, e sobre este ensino, intenciona ações transformadoras, pretende alcançar um resultado, isto é, a aprendizagem. Melo (2014) entende que, não há como levar em conta o ensino separado das condições de aprendizagem, já que, um só se alcança em consequência do outro.

Assim, uma prática avaliativa que se caracteriza reflexiva pode contribuir com os saberes-fazeres do/a professor/a, desde que, se vincule a uma teoria que oriente esta prática, de tal forma que possibilite construir novos conhecimentos teóricos. Portanto, nos interessa nesse estudo pensar práticas avaliativas que estejam fundamentadas em uma perspectiva de prática reflexiva e crítica.

Retomamos agora, o pensamento acerca do entendimento sobre as práticas avaliativas estarem intrinsecamente e dialogicamente relacionadas com práticas outras. A partir de Magalhães (2018), entendemos que as práticas avaliativas estão situadas epistemicamente no centro de práticas outras que a “abarcam, sendo estas a prática educativa, a pedagógica, a docente e a curricular”. Assim, a avaliação se configura prática vivida no cotidiano da sala de aula, e que “não é um movimento desarticulado, pontual ou isolado dos processos sociais e educacionais, antes, porém, circunscreve-se e desenvolve-se no bojo de outras práticas mobilizadas na escola e em contextos educativos não formais” (p 54,55).

Desse modo, a avaliação é uma prática que se insere no contexto social, e figura-se de finalidades educativas, sendo assim, a prática avaliativa apresenta-se como prática social e, também com prática educativa. E por estar inserida em um contexto social e ser uma prática social, acompanha, como dito

em outro momento, as mudanças sociais, políticas e educacionais, assim, integra sentidos que não são fixos.

2.4 Saber, ser e fazer do professor/a: sentidos em disputa pela significação dos modos de ser professor/a

É sabido que a docência, enquanto trabalho do/a professor/a nas últimas décadas vem se consolidando como saberes-fazeres específicos desses profissionais, socialmente reconhecidos, mas nem sempre valorizados. Assim, a docência é um trabalho desenvolvido por professores/as, profissionais que por vezes, possuem formação longa e especializada, os quais atuam em um território particular, ou seja, para ocupar esse espaço necessita-se de licença, uma permissão, um credenciamento. Também, o trabalho docente se direciona, de certo modo, a atender um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais. Por tudo isso, acreditamos que obedecem a regras historicamente definidas de produção do sentido (TARDIF, 2005; BURITY, 2014).

Os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, usados e produzidos por eles no âmbito de suas atividades cotidianas. São eles/as que ocupam, na escola, uma posição privilegiada, mas não exclusiva, como atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. De acordo com Tardif (2005), os professores são atores que se doam e investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, vivenciam sua prática construindo conhecimentos e constituindo uma cultura própria da profissão. Desse modo, em suas atividades, os professores não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, e as desenvolvem na interação com alunos, outros professores, pais de alunos, gestão e coordenação escolar.

Notamos que o/a professor/a é aquele/a que assume sua prática a partir dos significados que ele/a próprio/a lhe dá, que possui conhecimentos e um saber-fazer advindo de sua formação e de sua própria atividade. Assim, produz novos saberes sobre saberes anteriormente alcançados. Giesta (2001, p. 23), nos chama a atenção para

> um professor reflexivo, que age direcionado por uma consideração séria e cuidadosa a respeito daquilo que acredita e prática, analisando o que justifica as causas e as consequências de propostas teóricas ou experiências realizadas. Ser reflexivo, portanto, significa [...] tornar consciente um saber tácito, trabalhando tal saber, criticando-o, examinando-o, melhorando-o.

Esse entendimento, é também defendido por Silva (2003, p. 13), quando aponta que os professores “como intelectuais reflexivos transformadores”, precisam se apropriar do aparato teórico das ciências da educação, “com o intuito de desconstruir e reconstruí-lo”. Não é diferente quando se trata dos saberes-fazeres mobilizados em suas práticas avaliativas, assim, “o professor não deve se eximir de sua responsabilidade do ato de avaliar as aprendizagens de alunos”. Pois, entendemos com Fernandes e Freitas (2007, p. 18), “a avaliação como algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, na qual todos os sujeitos desses processos estão envolvidos”. Desse modo, “a avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica”.

Se nos atermos para a avaliação da aprendizagem dos alunos, perceberemos que, na maioria das vezes, o/a professor/a é o protagonista. No entanto, Fernandes e Freitas (2007), nos direciona a um entendimento mais amplo, em que a avalição precisa fazer parte de uma ação coletiva de formação dos alunos, negociadas por várias e diferente esferas e objetivos.

Ainda com relação ao trabalho dos professores, percebemos que este se configurar enquanto espaço de disputas por significação nos contextos da formação inicial e continuada, bem como, no campo do currículo e da avaliação. Visto que, a “profissão docente foi ao longo do tempo tornando-se mais complexa, dado o contexto social, econômico, político transformados vertiginosamente pelo desenvolvimento científica e tecnológico” (GIESTA, 2001, p. 17).

Desenvolvimento, que tem provocado “mudanças radicais no modo de viver, produzir e de comunicar diante das novas linguagens que se apresentam” (Idem) cotidianamente às sociedades. Com isso, os professores estão constantemente sendo convidados a mudarem seus saberes-fazeres tendo em vista atender as demandas da sociedade, que cada vez mais se complexifica.

Mais recentemente, assistimos o desenrolar de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[11], que é questionada por alguns autores (LOPES, 2018; CUNHA e DA SILVA, 2016; DIAS e PONCE, 2015). De acordo com Lopes (2018), se faz necessário confrontar alguns pressupostos subjacentes ao projeto da BNCC, os quais não tem sido posto em questão. A suposição de que os professores não sabem o que fazer em sala de aula é um dos pressupostos e traz implicações sérias a profissionalização, uma vez que responsabilizam os professores, de um modo isolado, pelo fracasso escolar.

Dias e Ponce (2015), chamam a atenção para o cenário das políticas curriculares nacionais para a educação básica, as quais são marcadas por intensa produção de regulações, cuja característica fundante é a centralização curricular, a produção de material didático, as avaliações externas do desempenho dos alunos, a associação entre os resultados obtidos nessas avaliações com o trabalho e a formação docente.

Ao se padronizar currículos a partir de uma ideia-base sobre educação, também se projeta modos de ser professor. Já que, nos textos de políticas curriculares em seus objetivos de controle, se busca a auto regulação desses profissionais no cumprimento de metas e resultados, o que resulta em influência no conteúdo da formação inicial e continuada de professores (DIAS; PONCE, 2015). Para além das limitações das políticas curriculares prescritivas que, de alguma forma, limitam ou engessam o fazer de professores, Lopes (2018, p. 30) afirma que não “teremos uma educação de qualidade se não envolvermos os docentes na produção do currículo”.

Desse modo, os professores recebem influência de determinações externas. Todavia, tais prescrições “[...] não podem ser interpretadas como propostas prontas e inquestionáveis que são apenas executadas pelos sujeitos que atuam no campo da prática, sem nenhuma modificação entre o texto prescrito e o currículo vivenciado no ambiente educacional” (ALMEIDA; SILVA,

[11] Temática recorrente e questionada por alguns autores (LOPES, 2018; CUNHA e DA SILVA, 2016; DIAS e PONCE, 2015). Cunha e Da Silva (2016) questionam o porquê de uma nova base diante de um já vasto aparato legal, chegando ao entendimento de que se pretende, a partir da BNCC, estabelecer ou alcançar uma certa hegemonia. Pois, a sua “elaboração se desenvolve em meio a disputas na arena no campo do currículo, onde grupos disputam e articulam-se politicamente para determinar o que pode ser considerado conhecimento válido e necessário ou não” (CUNHA; DA SILVA, 2016, p.1239).

2014, p. 1443), já que, os agentes que materializam o currículo são também produtores dele.

Outro ponto de destaque, às mudanças nos modos de ser professor, são as políticas de avaliações externas, que impactam direta e indiretamente as práticas curriculares-avaliativas dos professores. O que por vezes, gera um certo controle do trabalho dos professores, dos seus saberes-fazeres, porque se trabalha para atender um resultado esperado nas avaliações externas. O que provoca, maiores ou menores, constrangimentos para os atores que participam desse processo. Aqui, identificamos uma zona fronteiriça de negociação e tensão entre as demandas das avaliações externas e as práticas curriculares-avaliativas desenvolvidas pelos professores, uma tensão global/local de disputa por sentidos de qualidade da educação (MAGALHÃES, 2018; FRANGELA e MENDES,2018).

Entendemos que apesar das situações acima mencionadas, em que forças externas tentam controlar, padronizar e fixar sentidos para o ser e o fazer de professores, estes, não estão subordinados e “podem configurar-se em agentes políticos que mobilizam saberes e práticas astuciosas de burlar do poder instituído” pelas políticas curriculares e avaliativas. Assim, os professores figuram enquanto “sujeitos ativos capazes de reinterpretar e recriar constantemente no movimento do cotidiano a política instituída e elaborar outra leitura possível que se encontra nas práticas instituintes” (MAGALHÃES, 2018, p. 96).

Atualmente, diante do contexto pandêmico, os professores mais uma vez se viram diante de uma situação de mudança radical do cotidiano escolar. Ferreira e Barbosa (2020), apontam que diante desse contexto de exceção, das dificuldades enfrentadas e da busca por caminhos significativos para a docência, emergem (não tão) novas reflexões. Como a sobrecarga de trabalho para os professores e pais; as complicações de cultivar uma rotina de estudos em casa; e atender demandas emergentes e momentâneas. Pois no contexto mencionado,

> [...] encontram-se professoras que diariamente assumem a tarefa de escolarizar à mesa do almoço, letrar crianças junto às bonecas, realizar experimentos científicos à pia cheia de louças, ler histórias à meia luz amarela do quarto de dormir. Em uma somatória de ensaios e erros, ora demonstram preocupação em acompanhar prescrições conteudistas, que lhe são exigidas, ora

> reafirmam compromisso com os vínculos e as experiências. Juntamente às práticas cotidianas do chão da escola, suprime-se de sua rotina a convivência da sala dos professores, as trocas e os contatos dos corredores, os momentos de diálogo e de interlocução sobre, na e para a prática. Estão mais sozinhas e mais atarefadas (FERREIRA e BARBOSA, 2020. p. 03).

Se defendemos a educação como processo de humanização, que se dá por meio de uma formação contextualizada, processual democrática e emancipatória, de qualidade e relevância social (Idem), não podemos esquecer de valorizar os professores, sujeitos singulares e ao mesmo tempo diversos, que semeiam esperança e partilham saberes, mesmo quando as condições se apresentam significativamente desfavoráveis.

Caminhamos até aqui, apresentando conceitos e concepções sobre as temáticas de interesse desse estudo. Passamos por sentidos diversos sobre a avaliação e nesta as práticas avaliativas, sobre os saberes-fazeres, e o próprio ser professor/a esteve em discurso. Foi possível identificar em todas as temáticas a presença de diferentes significados para um mesmo significante, ao passo que, quando essas articulações são estabelecidas o próprio significante passa a apresentar alguma mudança de sentido. Talvez, encontremos respostas no que traz Burity (2014), ao explicitar que os fenômenos sociais:

> não têm uma única forma de abordar, de descrever, de explicar; não estão sujeitos a uma relação simples de causalidade; não se constituem por um único investimento de sentido, ou uma única agência; não envolvem implicações unívocas; não se esgotam na pura facticidade dos acontecimentos encadeados que permitem narrar-lhes um certo desdobramento no tempo e no espaço. Isso não se dá porque nosso conhecimento da realidade seja inconsistente, mal construído, distorcido pelos nossos interesses, ignorância, etc. Antes, é assim porque efetivamente todo fenômeno social é o cruzamento de diversas formas de construção daqueles acontecimentos. Construção discursiva daqueles acontecimentos (BURITY, 2014, p. 42).

Percebemos, portanto, que os conceitos e ou concepções de avaliação, práticas avaliativas, saberes-fazeres, ser professor/a passam por processos de disputa por significação. Assim, não há um conceito, uma ideia ou uma concepção única, pura, fixa, neutra, definitiva em torno desses elementos.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

Neste ponto, apresentamos o caminho teórico-metodológico que foi percorrido nesse exercício de pesquisa. Nos inserimos no campo das pesquisas em educação, que por sua vez, se constitui lugar da pesquisa enquanto território de construção e socialização de conhecimentos. De acordo com Gatti (2002, p. 9), a pesquisa “é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”, percebe-se assim, um caminho possível, o qual esclareça dúvidas, amplie os saberes ou ajude a fazer escolhas. Caminho esse, que conduza a irmos além dos fatos, não nos conformando com os resultados aparentes e superficiais.

Sem perder de vista que, os fenômenos educacionais se apresentam de maneira diversificada, em sentidos e significações. Tais fenômenos, podem ser compreendidos, já que, a pesquisa em educação assume para si uma diversidade de pontos de vista, teorias, métodos e instrumentos, e, também por estar situada sobre a complexidade das práticas sociais. Inserir-se nesse campo de pesquisa significa assumir um comprometimento intelectual e político, estabelecendo assim, uma relação crítica com o conhecimento.

Tendo em vista, ver emergir um novo conhecimento e possibilitar novas discussões, entendemos que o encontro entre a teoria é a prática são elementos fundamentais para o exercício epistemológico. De modo, que pautamos este exercício de pesquisa numa perspectiva qualitativa, por acreditarmos que ela se ocupa com o universo de significados, sejam eles, anseios, valores, crenças ou atitudes. Aprendemos com Minayo (2007, p.21), que a “pesquisa qualitativa responde a questões, muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Assim, se constitui em um espaço onde as relações humanas e os fenômenos são apreendidos a partir das subjetividades. Minayo considera a pesquisa enquanto:

> “[...] atividade básica da Ciências na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação (MINAYO, 2007, p, 17).

Dessa forma, percebe-se que a pesquisa se configura como uma atividade de aproximação sucessiva com realidade, a qual nunca se esgota,

fazendo uma combinação particular entre teoria e vida prática, é assim, uma atividade e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. Revelando, de certo modo, a importância de apreender o mundo subjetivo do universo estudado. Dito isto, é com o intuito de preservar a profundidade de significados e significantes do fenômeno estudado que utilizaremos a pesquisa qualitativa, entendendo que tanto a subjetividade do pesquisador quanto a subjetividade dos sujeitos investigados farão parte desse processo de discussão teórico/prático.

Tendo em vista que, o tema avaliação da aprendizagem e nesta as práticas avaliativas, bem como os saberes-fazeres dos professores, tenham um alcance muito abrangente e de vários sentidos, se faz necessário delimitarmos o nosso exercício de pesquisa. Assim, fizemos uso da concepção de Andrade (2006, p. 86), pois ao realizar um trabalho acadêmico, após a definição do tema “[...] torna-se necessário delimitá-lo, fixar sua extensão ou abrangência e profundidade. Quanto mais delimitado um assunto, maior é a possibilidade de aprofundar a abordagem”.

Desta forma, nosso estudo está delimitado enquanto tema a avaliação da aprendizagem e nesta as práticas avaliativas, objetivando analisar os saberes-fazeres mobilizados pelos professores dos anos iniciais da educação básica em suas práticas avaliativas no contexto da pandemia covid-19.

Utilizamos a revisão bibliográfica, de acordo com Deslandes (2009), a revisão bibliográfica visa dar conta do “estado” atual do conhecimento sobre o problema “espera-se que o pesquisador saiba dizer o que é o consenso sobre o assunto em debate e o que é polêmico; o que já é tido como conhecimento e o que ainda pouco se sabe” (p. 36).

Assim, realizamos um levantamento do Estado do Conhecimento, no recorte temporal dos últimos seis anos (2015; 2020), em cinco espaços de produção discursiva. Esse recorte temporal foi estabelecido tendo em vista conhecer os sentidos recorrentes produzidos sobre as temáticas de interesse dessa pesquisa. A escolha desses espaços, de comunicação de produções, se deu por constituírem-se espaços consolidados pela importância, representatividade e papel que vem exercendo historicamente para a difusão e projeção dos conhecimentos científicos em educação, que abrangem as pesquisas produzidas em diferentes dimensões: nacionais, regionais e locais.

Tomamos os seguintes *lócus* de produção discursiva: A ANPED[12], onde encontramos 107 trabalhos que tratam sobre avaliação, desses, 16 versam sobre a avaliação da aprendizagem, e 06 com a especificidade das práticas avaliativas, os demais, se dedicam a tratar da avaliação institucional e da avaliação em larga escala. Na ANPED também encontramos 28 produções que trabalham com os saberes docentes.

O levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE (BDTD), no recorte temporal dos últimos seis anos, resultou em 906, dos quais, 09 abordam a avaliação da aprendizagem e 01 as práticas avaliativas. Foram identificados, nesse espaço discursivo, 816 trabalhos que versam sobre saberes-fazeres.

No que se refere aos trabalhos localizados na Revista Estudos em Avaliação Educacional (EAE) e a Revista Ensaios: Avaliação e Políticas Públicas Avaliativas em educação, também com o recorte temporal dos últimos seis anos, na primeira foram identificados 25 trabalhos que discutem a temática da avaliação, dos quais, 07 tratam da avaliação da aprendizagem e, apenas 01 de prática de avaliação. Na segunda revista, foram 06 publicações encontradas, dessas apenas uma com a especificidade da temática buscada. Recorremos a Revista Práxis Educativa para nos inteiramos acerca dos discursos em torno da Pandemia COVID-19, onde encontramos 21 produções na seção temática "Adiando o fim da escola".

Do levantamento realizado, diretamente nos títulos, resumos ou palavras-chaves, selecionamos, para leitura integral, alguns trabalhos que abordam especificamente a avaliação da aprendizagem, as práticas avaliativas e os saberes-fazeres dos professores. Alguns desses trabalhos foram selecionados para estudo e os discursos articulados nesses, compõe, direta ou indiretamente, a discussão teórica e as discussões dos dados.

Com relação ao nosso campo de pesquisa, este está delimitado (ANDRADE, 2006) no recorte espacial da região do Agreste do estado de Pernambuco, especificamente o município de Caruaru e cidades circunvizinhas,

[12] O levanta realizado na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, não se limitou ao marco temporal dos últimos seis anos, assim, averiguamos os trabalhos da 24ª,25ª, 26ª, 27ª, 28ª, 29ª, 31º, 38ª e da 37ª Reuniões Anuais, no GT04 – Didática; no GT05 – Estado e Política Educacional; GT 06 – Educação Popular; no GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; no GT08 – Formação de Professores; e no GT13 – Educação Fundamental

tendo por ênfase as escolas públicas municipais que possuem professores do Ensino Fundamental anos iniciais.

Os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos dessa nossa pesquisa, foram orientados por nossos objetivos de pesquisa: professores/as, estudantes ou egressos/as do curso de Pedagogia que atuem em escolas públicas municipais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Realizamos uma investigação, no início do ano corrente antes do isolamento social, para identificarmos possíveis sujeitos no curso de Pedagogia da UFPE-CAA, estudantes/professores/as, de Caruaru e adjacência. Para tanto, aplicamos um questionário presencial do primeiro ao nono período do curso. Foram distribuídos um total de 172 questionários, dos quais 144 foram respondidos. No questionário elaboramos perguntas elementares, as quais possibilitaram as delimitações necessária para encontrarmos participantes para a pesquisa. Para uma melhor visualização, organizamos em um quadro, de forma resumida, dados advindos dos questionários aplicados.

Período	Total por Período	Atuam	Município de Caruaru	Outros Municípios	Anos Iniciais Ensino Fundamental	Rede Pública	Rede Pública Anos Iniciais Ensino Fundamenta
1º	9	-	-	-	-	-	-
2º	17	2	1	1	1	1	1
3º	21	6	1	5	3	1	1
4º	14	6	3	4	4	4	4
5º	17	7	4	3	5	3	3
6º	8	4	2	2	2	1	1
7º	18	6	5	1	5	1	1
8º	21	14	8	6	9	2	1
9º	19	15	10	5	8	2	1
Total	144	60	33	27	37	15	13

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos observar, por meio da tabela, que dos 144 questionários respondidos 60 deles são de pessoas que afirmam atuar na rede de ensino, no entanto, apenas 15 dos participantes indicam atuarem na rede pública de ensino, os outros 45 alunos encontram-se atuando em instituições de ensino privadas. Os participantes que responderam ao questionário são de localidade diversas do Agreste pernambucano. O que nos aponta o alcance de uma política de interiorização da universidade pública no interior pernambucano. Tal alcance, em

uma análise inicial, demostra que o curso de Pedagogia da UFPE-CAA tem gerado uma demanda significativa de formação de professores para a região.

O levantamento feito por meio do questionário nos levou a 13 estudantes/professores/as que atuar na rede pública de ensino, no entanto, nem todos se encaixavam nos critérios da pesquisa. Pois, alguns não atuavam em sala de aula de maneira formal, alguns destes são bolsistas participantes do projeto PIBID, outros são estagiários, e, ainda nos deparamos com alguns estudantes que não aceitaram participar da nossa pesquisa. Por fim, dentre os 13, foram selecionadas duas estudantes professoras que respondem aos critérios de nossa pesquisa. Mas, depois da pandemia apenas 01 concordou em continuar participando.

Então, a busca por sujeitos continuou, com o envio de um questionário por meio de alguns aplicativos (Facebook, Messenger, WhatsApp). O que resultou em 16 questionários respondidos, dos quais, 03 professoras atendiam os critérios de nossa pesquisa, mas apenas uma aceitou participar como sujeito em nosso exercício de pesquisa. Com isso, concluímos a nossa busca por sujeitos da pesquisa, com a participação confirmada de 02 professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais, uma na área campesina do município de São Caetano, a outra na área urbana do município de Caruaru.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras sujeitos/participantes desse exercício de pesquisa. De acordo com Neto (1999), a entrevista semiestruturada, “é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais” (p. 57). As entrevistas foram agendadas com antecedência, para acontecerem por meio dos serviços de comunicação por vídeo do Google Meet. Os áudios das entrevistas foram gravados, os quais foram transcritos integramente para análise.

Assim, temos como fontes de informações, sujeitos que consideramos ser fundamentais ao nosso intento de responder aos objetivos de pesquisa. Desta forma, ao dar a vez e a voz aos agentes da prática, pudemos compreender a partir dos discursos pronunciados em entrevista semiestruturada, suas perspectivas sobre saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas no contexto da pandemia Covid-19.

Para o tratamento, a análise e a discussão dos dados da pesquisa buscamos tecer um diálogo com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (BURITY, 2014; LOPES, 2018), o qual, percebe o discurso enquanto fala, mas também enquanto prática. Estamos cientes de que essa escolha se configura como desafio teórico-metodológico, já que, a teoria do discurso não atua enquanto métodos ou técnicas. Gatti (2007, p 57), nos encoraja quando aponta que “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos”.

Mesmo a teoria do discurso não atuando enquanto métodos ou técnicas, as categorias trabalhadas por Laclau, permitem um diálogo com a nossa temática. Um exemplo disso: a categoria prática discursiva abarca “as práticas, os discursos, os textos, os gestos, os silêncios, ou seja, o entendimento de que discurso e prática imbricam-se; em Laclau discurso é prática, indubitavelmente” (SILVA, 2020, p. 102).

Logo, o “discurso é uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégia conscientes e inconscientes” (BURITY, 2014, p. 42). A Teoria do Discurso, de acordo com o autor, é um instrumento mediador, indispensável, para entender o discurso com parcial e contingente.

Por meio da teoria do discurso percebemos a possibilidade de negociar o que há para ser dito e de produzir interlocução, informados da “impossibilidade de se estar no lugar do outro, mas ainda assim tentando interpretar esse lugar” (LOPES, 2018, p.163). Desse modo, a teoria do discurso nos possibilita assumir uma postura pós-estruturalista e discursiva frete aos fenômenos sociais, onde podem ser questionados os essencialismos e as tentativas de fechamento da significação. A partir dessa abordagem, se avança e resolve limitações de outras abordagens (descritivas, marxistas), assim, a avaliação pode ser entendida como prática de articulação discursiva, cujos significados não são fixos, mas contingentes, e são definidos a partir das disputas pela sua legitimação (BURITY, 2014).

O movimento discursivo presente nos contextos está imerso em um jogo de disputas e interesses, defendidos por organizações e sujeitos distintos, ressaltamos que buscamos compreender com base na Análise do Discurso os saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas, os sentidos que emergem

destas práticas explicitadas nos discursos de professores da educação básica anos iniciais.

3.1 Perfil dos sujeitos/participantes/colaboradoras da pesquisa e o lugar de atuação

Por nosso objetivo de pesquisa se tratar dos saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas de professores, compreendemos que se faz necessário que nossos sujeitos/participantes sejam estudantes do último período do curso de Pedagogia ou egressos do curso de Pedagogia e, também atuantes e experientes na docência da educação básica.

Ponderando que todo trabalho acadêmico, geralmente, é escrito tendo em vista contribuir de alguma forma com o campo acadêmico. Esses, tendem a circular em espaços que ultrapassam o contexto original de produção dos discursos. Assim, nutrindo um posicionamento ético, utilizamos nomes fictícios como forma de proteger a identidade de nossas participantes, pois compreendemos que as professoras não terão controle sobre a disseminação e as interpretações dos produtos de seus discursos.

Desse modo, nomeamos as nossas participantes/colaboradoras de Liberdade e Esperança. A escolha desses nomes se faz tendo em vista homenagear Paulo Freire, que tanto contribuiu com o campo da Educação, e, em seus escritos defendia uma educação libertadora, um esperançar que se mobilize para a ação e um solidarizar que se articule de forma generosa.

A professora Liberdade, residente a área campesina do município de São Caetano em Pernambuco. Ela é graduanda do último período do curso de Pedagogia da UFPE-CAA. A professora Liberdade leciona em uma escola do campo onde outrora foi estudante. É importante para as especificidades da escola do campo, formar educadores das próprias comunidades campesinas, pois o perfil de educador do campo exige uma compreensão ampliada de seu papel, por isso, é preciso que não apenas as conheçam e valorizem, mas, “principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra” (MOLINA; FREITAS, 2011, 28).

O vínculo da professora Liberdade com a escola se dá por meio de contrato. Há quase 04 anos, ela atua em sala multisseriada. Este ano, Liberdade está responsável pelo 2º e o 3º Ano do Ensino Fundamental, uma turma com um total de 8 alunos. Sendo esses, 3 alunos no 3º Ano, e 5 alunos no 2º Ano. A escola pública municipal, é uma escola do campo que oferta a educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais. A instituição conta com duas salas de aula, um banheiro funcionando, outro é usado como deposito, e uma cozinha, que atendem o total de 35 alunos, nos turnos da manhã e da tarde. Trabalham nesse espaço o total de 6 funcionários: 3 professoras, 2 merendeiras, 1 segurança.

A professora Esperança, reside no município de Caruaru, ela é egressa do curso de Pedagogia da UFPE-CAA, faz uma pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação. Esperança atua como professora há 4 anos, atualmente está vinculada por contrato a uma escola pública municipal de Caruaru, onde trabalha com uma turma do 1º Ano, composta por 32 alunos.

A escola onde atua a professora Esperança está localizada em um bairro periférico em Caruaru. Essa escola atende um público significativo de alunos, totalizados em 1.584, em turmas com mais de 30 alunos cada. A Educação Infantil é ofertada a 64 alunos, em duas turmas no turno da manhã; o Ensino fundamental anos iniciais também funciona pela manhã, com 543 alunos divididos em 16 turmas; os anos finas do Ensino fundamental, com 496 alunos distribuídos em 14 turmas. Também são atendidos nesse espaço, alunos da EJA- Educação de Jovens e Adultos, com Ensino Fundamental anos iniciais e finais, que funcionam no turno da tarde e da noite, com 478 alunos distribuídos em 13 turmas.

Trabalham nessa escola, 41 professores, 02 coordenadoras pedagógica, 01 gestora, 02 bibliotecárias, 01 psicopedagoga, 4 secretárias, 02 merendeiras, 06 auxiliares gerais, 02 vigias e 01 porteiro. Nessa escola também são ofertadas algumas atividades complementares, no contraturno, teatro, capoeira, judô, Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, e, reforço de Matemática e português, onde participam 300 alunos. A escola também conta com 2 turmas, compostas por 23 alunos que precisam do AEE - Atendimento Educacional especializado.

Trouxemos todos esses dados relativos as escolas onde nossas participantes atuam, para evidenciar, não a estrutura ou quantitativo de alunos e funcionários, mas para apresentar uma realidade adversa que estas comunidades escolares têm enfrentado. São vidas, são relacionamentos, são projetos, são sonhos, que foram temporariamente interrompidos por causa da pandemia COVID-19.

São 1.619 alunos, apenas nessas duas escolas, que estão sem o convívio cotidiano com seus colegas e professores/as. Muitos desses alunos estão sem participar das atividades propostas, em caráter emergencial, que professores/as, coordenadores/as e gestoras estão elaborando. E as salas de aula, os pátios e corredores vazios, sem vida, sem barulhos, sem risadas, sem conflitos, sem movimento. Apenas paredes e tetos estéreis.

É a primeira vez desde sua existência, que as “escolas foram obrigadas a fechar de vez. Ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo. Em um sentido, então, o vírus decretou uma morte, pelo menos temporariamente, das escolas” (KOHAN, 2020, p.03). A escola lugar onde os corpos se encontram para o ensino a aprendizagem, para a aventura da vida no micro mundo escolar, encontra-se sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar. E as amizades, os abraços, os beijos, os risos, as brincadeiras que só se podem realizar em uma relação de corpo a corpo, habitam na saudade.

> É que a escola é também um lugar onde se faz comunidade, se compartilha um mundo com todas as suas penúrias, belezas e dificuldades. A escola é também um espaço onde os amigos e as amigas, com ajuda de professores e de professoras e, junto a elas, estudam, leem, escrevem, pensam, questionam esse mundo (KOHAN, 2020, p.09).

Assim, a escola enquanto espaço de múltiplas vivencias, saberes e sabores, “insubstituível na construção de uma comunidade que busca compreender, problematizar e reinventar o mundo” (KOHAN, 2020, p. 09), encontra-se em um processo de ressignificação. E está no porvir as reflexões mais aprofundadas destes tempos atípicos. Aproveitemos a suspenção para entrarmos no tempo *aion* para uma autoavaliação.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Com a intenção de apresentar e analisar os dados advindos das entrevista semiestruturadas realizadas com as professoras Liberdade e Esperança, a fim de, responder à questão central que norteia nossa pesquisa que é compreender **Como os professores dos anos iniciais da educação básica mobilizam seus saberes-fazeres nas práticas avaliativas no contexto da pandemia Covid-19?**

Nos propomos analisar os discursos das professoras, buscando "identificar os saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais da educação básica"; "identificar nos discursos dos professores, práticas avaliativas que permitam perceber avanços, dificuldades e possibilidades às aprendizagens dos alunos; e por fim perceber possíveis implicações que o contexto da pandemia produz nos saberes-fazeres de professoras em suas práticas avaliativas.

Assim, tomamos os extratos das entrevista semiestruturada e o nosso aporte teórico, para uma discussão entre discurso-teoria-prática numa perspectiva discursiva possibilitada pela Teoria do Discurso.

Entendendo que o "discurso é uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégia conscientes e inconscientes" (BURITY, 2014, p. 42), de modo que, o discurso é percebido como uma prática articulatória que compõe as relações sociais.

Assim, a prática discursiva abarca "as práticas, os discursos, os textos, os gestos, os silêncios, ou seja, o entendimento de que discurso e prática imbricam-se; em Laclau discurso é prática, indubitavelmente" (SILVA, 2020, p. 102). Por meio da teoria do discurso percebemos a possibilidade de negociar o que há para ser dito e de produzir interlocução, informados da "impossibilidade de se estar no lugar do outro, mas ainda assim tentando interpretar esse lugar" (LOPES, 2018, p.163).

4.1 Saberes plurais catalizadores de fazeres significativos de professores reflexivos críticos

Os saberes advindos da formação inicial, da experiência e interação com outros professores são destacados nos discursos das professoras como sendo aqueles que, de certo modo, orientam as práticas docentes, bem como as práticas avaliativas. A professora Esperança aponta que, enquanto egressa do curso de Pedagogia do UFPE-CAA, acredita que sua formação foi muito significativa. De acordo com Esperança,

> [...] quando pensamos no âmbito de uma formação que é tridimensional, que nos fornece o ensino, a pesquisa e a extensão, então, para mim que pude participar tanto do ensino como da pesquisa e extensão, eu considero que seja uma formação muito significativa e ampla. Que nos dá um aporte maior, uma formação que faz a gente dialogar com o ensino, uma formação mais crítica, que faz com que a gente se auto avalie, que a gente reflita sobre os contextos em que a gente se insere (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 25/10/2020).

Fica evidente que uma formação inicial, sólida, se configura como ponto de partida para a construção de outros saberes solicitados no cotidiano da sala de aula. Pimenta (1999), considera a formação inicial importante para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e os valores, que serão transformados na própria atividade profissional. Ao passo que, a formação não apenas possibilita o acesso ao conhecimento, mas se relaciona com ele.

Não podemos ignorar que, em sua prática o/a professor/a é cobrado/a por desenvolver um saber que supostamente teria sido adquirido em sua formação, contudo, é no solo fértil do campo das práticas docentes que esse saber vai se dar, o saber não é dado, ele é um vir a ser. Assim, os saberes dos professores estão habitados por uma indeterminação, por um devir, onde quando se pensa que vai alcançada a linha de chegada, essa linha avança e se distancia (SILVA, 2020; BURITY, 2014).

Ao consideramos as práticas enquanto campo fértil de produção de saberes, a formação inicial de professores se manifesta enquanto espaço no qual estes saberes “cotidianamente produzidos precisam ser referenciados como produções discursivas válidas e legítimas” (SILVA, 2020, p. 27). Os saberes da formação inicial são perpassados por tenções e embates discursivos

sobre o que é conhecimento válido, e sobre o poder de dizer quais serão os conhecimentos/saberes contemplados.

A professora Liberdade define que os saberes do/a professor/a estão relacionados “com a prática, o currículo, a avaliação, ao processo de ensino-aprendizagem, ao contexto complexo que a gente tem dentro da escola” (LIBERDADE, ENTREVISTA, 22/10/2020). Percebemos que a professora Liberdade traz em seu discurso os principais elementos estruturadores do processo educativo/pedagógico, o currículo, a avaliação, o processo de ensino-aprendizagem e prática do/a professor/a, os quais, sabemos, são dependentes uns dos outros, complementam-se e articulam-se. A professora Esperança também aponta nessa direção, quando afirma:

> Eu acredito que os saberes, eles partem muito dos conhecimentos que a gente adquire, tanto na nossa formação pessoal, na nossa formação acadêmica e profissional, mediante as experiencias que a gente vivencia, então, eu acho que tudo isso somando se define enquanto saberes. Saberes que a gente vai formando, durante a nossa formação, que é continua, ao longo da vida (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 25/10/2020).

Ao analisamos os discursos apresentados até aqui, identificamos muitas semelhanças com o que foi delineado nos textos/trabalhos/pesquisas que tivemos acesso durante o levantamento do estado do conhecimento, bem como, e, especificamente com os estudos de Tardif. Visto que, ao tratar dos saberes base para o ensino, Tardif (2002), designa um conjunto de saberes fundamentais ao ato de ensinar. De modo que, os saberes que servem de base para o ensino, procedem de lugares e momentos discursivos diferentes, como a formação dos professores; o currículo e socialização escolar; a experiência profissional, cultural e pessoal.

Os saberes identificados nos discursos das professoras, participantes desse estudo, apontam para uma pluralidade e heterogeneidade do saber do/a professor/a. Nesse sentido, os saberes são plurais, diversificados, articulados, heterogêneos, contextualizados, pois fazem emergir, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações de um saber-ser e de um saber-fazer diverso, oriundo de fontes variadas de natureza diferente. Assim, diferentes sentidos disputam a significação dos sabres do/a professor/a.

Segundo Tardif (2002), a ideia é que os saberes não são inatos, uma vez que são produzidos pela/na socialização e concretizados na ação. Nas palavras

do autor, “através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com outros, sua identidade pessoal e social” (TARDIF, 2002, p. 71).

As professoras também fazem algumas articulações de sentidos entre os saberes do professor/a e os fazeres dos mesmos. Esperança acredita que “são os saberes, tudo que a se adquiriu de conhecimentos, que se coloca em prática, quando a gente coloca enquanto fazer”. Ela segue afirmando, “é quando a gente consegue transformar o que a gente sabe e coloca enquanto prática. Acho que a prática é a nossa ação no nosso cotidiano, no nosso dia a dia”. (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 25/10/2020). A professora Liberdade sintetiza, pronunciando, que o fazer do professor é o fazer da prática cotidiana; o ensinar o aprender com o aluno; o produzir as atividades com a aluno. Ela complementa seu discurso de forma mais ampla:

> Quando a gente para, para pensar, ou quando a gente para, para avaliar, ou quando a gente para, para fazer uma determinada atividade. A gente não está fazendo essa atividade baseada em nada, não é? A gente está fazendo aquilo que a gente sabe, aquilo que a gente estuda, naqueles conceitos que a gente compreende. Que são os que nos atinge e atinge os alunos de forma mais completa. Então, a agente utiliza os nossos saberes, as vezes mesmo sem saber a gente está utilizando. É a partir do que a gente sabe que a gente está produzindo nossas atividades, nossas práticas avaliativas. Não é um fazer neutro, ah! eu vou fazer essa atividade aqui porque eu achei bonitinha, não. Mas a gente para, para pensar entre essa e essa outra, essa vai construir melhor (LIBERDADE, ENTREVISTA 22/10/2020).

Liberdade aponta no discurso exposto que toda atividade planejada e sistematizada, toda a prática dos professores, são direcionadas ou guiadas por um saber ou saberes, os quais espelham uma teoria ou teorias. De igual modo, notamos que a intencionalidade é algo relevante ao se pensar as atividades cotidianas, tendo em vista buscar atender as necessidades e características dos alunos.

Nesse ponto, podemos pensar a relação teoria-prática, porque, para nós[13] esse é um assunto caro, visto que, as práticas que nos interessa evidenciar são

[13] Essa discussão e recorrente nas pesquisas empreendidas pelo Grupo de Estudos Discursos e Práticas Educacionais (Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq/UFPECAA), tais sejam os estudos de Almeida (2012), Carmo (2013), Silva; Almeida (2014), Melo (2014; 2019), Silva (2015), Gonçalves (2017), Magalhães (2018). Tais produções nos indicam sentidos de articulação entre a formação e a atuação,

aquelas que se vinculam a teoria de tal forma que possibilite construir novos conhecimentos teóricos. Portanto, como dito em outro momento, nos interessa nesse estudo pensar práticas que estejam fundamentadas em uma perspectiva de prática reflexiva e crítica.

Não há dúvidas no entendimento das professoras Esperança e Liberdade sobres a relação entre teoria e prática. Isso fica evidente no discurso “eu acredito que elas estão muito interligadas e, elas são indissociáveis. Penso que não existe uma prática sem uma teoria. Como é que você vai praticar aquilo que não conhece, então, é preciso ter uma base, é preciso ter um conhecimento” (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 25/10/2020).

Concordamos com Silva (2020), que a função da teoria não é ajudar ou facilitar a prática, mas possibilitar escolhas, decisões, posicionamentos, a interpretação de seus saberes-fazeres. Superando, assim, não apenas a separação da teoria e da prática, mas reconhecendo a importância da formação de professores como intelectuais. Esta concepção está vinculada ao conceito de práxis.

Entendemos com Melo (2019, p. 64), que a prática “não é isenta de teoria, mas é interpenetrada por ela, sendo a representação da teoria e também sua recriadora, uma vez que impõe à teoria novas demandas, novos diálogos, novas realidades”. As atividades de ensino de professores/as têm como produto a aprendizagem dos alunos, o que implica “mudanças na realidade, o que impõem transformações na forma como essa realidade é lida e explicada teoricamente. Nessa direção, não estamos aqui tratando de prática no sentido utilitário, mas de prática em relação direta e indissociável com a teoria” (Idem).

Diante do exposto, identificamos que as professoras entendem os saberes e os fazeres dos professores, ou melhor, os seus próprios saberes e fazeres de forma indissociável, como dito por Esperança, “de forma que sejam saberes e fazeres interativos. E que desses saberes e fazeres surjam também outros”. Então, o que pressupomos no diálogo com os autores, percebemos no discurso das professoras. Assim, o apanhado dos saberes dos professores, sejam eles, saberes advindos da formação, do conhecimento científico, do

---

essencialmente no que se refere às contribuições dos componentes curriculares do Curso de Pedagogia na construção profissional dos Pedagogos (SILVA, 2020).

currículo, da experiência pessoal ou profissional, todos se encontram nas práticas cotidianos dos professores, ou seja, em seus fazeres.

Deste modo, os discursos das professoras, sujeitos/participantes, nos permitem seguir com o entendimento de que os saberes-fazeres do/a professor/a sintetizam os saberes plurais, pois se constituem deles. Não pretendemos de forma alguma um fechamento discursivo, o que seria impossível, pelo caráter inacabado, parcial e contingente dos saberes-fazeres.

É assim, portanto, munidos de teorias-práticas, saberes-fazeres significativos - inacabados e contingentes -, que os professores interpretam e podem atribuir sentidos e significados à avaliação das aprendizagens, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e de suas próprias práticas avaliativas.

Visto que, “a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação” (CHUEIRI, 2018, p. 52). De tal modo, os professores por meio de seus saberes-fazeres podem assumir um papel relevante nos períodos de crise e de mudança. Bem como, através de práticas avaliativas que aconteçam como processo sistemático e consciente, que evidenciem o desenvolvimento dos alunos, e que apontem as faltas e falhas no ensino-aprendizagem para o devido encaminhamento, tanto para os alunos quanto para o professor/a.

4.2 Práticas avaliativas para conhecer, acompanhar e compreender o processo de ensino-aprendizagem

Ao longo dos anos as concepções acerca da avaliação têm passado por alterações significativas, essas são ocasionadas pela evolução das políticas educacionais e dos papéis conferidos ao currículo e à educação escolar. De modo que, um certo sistema de avaliação se efetiva a cada sociedade num dado momento de sua evolução, objetivando atender as reinvindicações político e educacionais emergentes nesse dado momento (MARINHO; FERNANDES e LEITE, 2014).

Cientes desses acontecimentos, nos debruçamos sobre os discursos das professoras participantes deste estudo, para identificarmos possíveis sentidos

de práticas avaliativas que permitam perceber avanços e ou dificuldades as aprendizagens dos alunos. Para tanto, vamos explicitar o entendimento que nossas participantes têm acerca da avaliação e como elas avaliam os alunos.

Avisados de que o lugar, no qual, os sujeitos produzem seus discursos e o lugar que ocupam na hierarquia social precisam ser considerados “no campo de análise da produções discursiva”, tendo em vista que, na análise das práticas avaliativas “das professoras há que se incorporar a noção de formação discursiva enquanto chave de compreensão dos sentidos de” avaliação que são pensadas e praticadas, a avaliação “fora das formações discursivas não teria sentido” (SILVA, 2020, p. 103)

A professora Liberdade aponta que sua definição de avaliação vem a partir de Méndez, ou seja, “avaliar para conhecer. Toda vez que alguém me pergunta avaliar para que? Avaliar para conhecer, não sai da minha cabeça” (LIBERDADE, ENTREVISTA, 22/10/2020). Liberdade, resume o processo de avaliar em conhecer, entender e aprendizagem. Para a participante, avaliar é um ato que se faz todos os dias. Mesmo quando está acompanhando os alunos em atividades rotineiras de sala de aula, ela está avaliando. A professora Liberdade entende que se faz necessário ter claro a teoria que fundamenta a avaliação, pois, “é importante para que a gente compreenda realmente qual a importância dessa avaliação na aprendizagem dos alunos” (Idem).

Quando Liberdade afirma que é preciso ter claro a teoria que embasa a avaliação, nos faz lembrar Méndez (2002, p. 40), quando afirma que “uma questão-chave que os professores devem fazer-se ao falar de avaliação, como de tantos outros aspectos que a educação abrange, é sobre a sua própria concepção”. Sendo assim, quando o/a professor/a tem ciência da concepção teórica a que está vinculado/a passa a ter clareza sobre sua “visão do conhecimento, da educação, do ensino, da aprendizagem, do desenvolvimento do currículo, da avaliação”. Luckesi (2005, p. 28), tem anunciado, que a “avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação” os quais influenciam a prática pedagógica. Ou seja, a avalição não é neutra, e, de certa forma está a servindo de um modelo de educação.

Liberdade explicita que avalia todos os dias em todos os momentos, “a partir das atividades do cotidiano, das conversas, da interação, das respostas

das atividades, de toda essa interação que a gente sabe que tem nas escolas". Fica evidente no discurso da professora, que a avalição é uma amiga que está presente no cotidiano de suas práticas. Liberdade afirma "sou péssima com prova, eu acho que é a pior forma de avaliar de toda".

Sobre isso, podemos retomar o que Méndez (2002, p. 81), aponta, o "uso mais comum, de caráter pragmático e o mais ostensível dos exercícios de avaliação na prática atual pedagógica identificados com técnicas de exame", incide insistentemente "em 'dar notas', qualificar algumas tarefas ou alguns resultados, supondo-se artificialmente que representam graus ou níveis de rendimentos diferenciados". Liberdade demonstra fazer um caminho oposto ao que aponta Méndez nesse extrato.

Com relação a professora Esperança, a mesma, resume o processo de avaliar em acompanhar, investigar e conhecer. Acredita que a avaliação ajuda a acompanhar, a compreender os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Esperança, a avaliação possibilita conhecer, pois, ela fornece dados que permitem conhecer as dificuldades e ressignificar conhecimentos. "Então, vejo a avaliação como um processo que deve ser contínuo, que não deve acontecer só em um mero momento para medir o conhecimento dos alunos. Mas precisar ser um processo de reflexão e de auto reflexão tanto para os alunos quanto para o professor" (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 25/10/2020). Sobre como avalia os alunos, Eperança afirma:

> Os meus alunos eu tento avaliar de diversas formas, durante as atividades diárias, atividades cotidianas, eu estou sempre avaliando. Seja na escrita na oralidade, através de dinâmicas, através de atividades lúdicas. Então, de acordo com meu objetivo proposto eu estou sempre avaliando para ver o que eles conseguiram atingir. E, também tento fazer registros diários, então, eu vou lá e coloco, qual a dificuldade que aquele aluno tinha quando iniciou, e o que ele vem avançando a cada dia e quais atividades ele consegue concluir (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 25/10/2020).

Identificamos no discurso de Esperança um processo de avaliação contínuo que acontece de forma sistematizada e conscientemente planejada. Uma vez que, a professora traça objetivos para o ensino, tendo em vista, proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos; propõe atividades diversificadas e lúdicas que atendam as especificidades de uma turma de 1º Ano;

tem o costume de fazer registros diários; reflete e encaminha os alunos a refletirem sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O que nos conduz a pensar sobre a importância da sistematização e do planejamento. Tomamos para isso, alguns conceitos de Farias (2011), que de certa forma também são conceitos caros para Vázquez (1977). Desse modo, o planejamento é ato, e se é ato, é ação, mas ação reflexiva, viva e continua, portanto, é atividade constante. Consistir em ato decisório, logo, político, já que exigem/demandam escolhas, sendo esta decisão sempre contingente (LOPES, 2018); também é ético, pois põe em questão valores, ideias e crenças. Assim, compreender o "planejamento como instrumento de organização da lida docente apresenta-se como passo necessário para ressignificar esse fazer junto ao coletivo dos professores" (FARIAS, 2011, p. 106).

Liberdade e Esperança, demonstram ter guardado na memória, os ensinamentos de Méndez (2002, p. 65), em que "avaliamos para conhecer e aprendemos com a avaliação. Somente assegurando a aprendizagem podemos assegurar a avaliação, isto é, a boa avaliação, que forma continuamente, que seria também significativa e catalisadora de novas aprendizagens". De forma que, "avaliamos enquanto aprendemos; aprendemos enquanto avaliamos".

Percebemos, nos discursos das professoras, a presença de uma avaliação de abordagem formativa, que é inerente ao processo de ensino e aprendizagem, que propicia informações precisas e significantes sobre os processos de aprendizagens alcançadas, ou não, pelos alunos. Uma avaliação desvinculada da ideia de medir. Identificamos aqui, nas práticas cotidianas das professoras Liberdade e Esperança, a presença de uma prática avaliativa crítica e reflexiva, visto que, refletem sobre o contexto ensino-aprendizagem, refletem sobre suas práticas, para mudança de rota e tendo em vista fomentar nossos conhecimentos e aprendizagens.

Visto que, na avaliação formativa, "avaliamos para conhecer com o objetivo fundamental de assegurar o processo formativo dos que participam do processo educativo" (MÉNDEZ, 2002, p. 82). Então, fazem parte desse processo tanto os alunos como o/a professor/a, em relação dialética, em que a "avaliação transforma-se em atividade contínua de conhecimento" (Idem). Assim, a avaliação assume a incumbência de assegurar o processo formativo tanto de

alunos quanto do professor/a, pois está de certa forma, a serviço tanto de quem apende quanto de quem ensina.

Esperança e Liberdade se aproximam de uma avaliação formativa quando direciona o foco da avaliação não apenas nas aprendizagens dos alunos, pois, incluem na equação suas próprias práticas, por meio do processo de uma autoavaliação que proporciona mudar a direção quando preciso, ou ressignificar o conhecimento quando necessário.

Assim, atinamos para a avaliação da aprendizagem enquanto um processo de negociação e de construção de sentido. Com isso, é confiada a avaliação uma função pedagógica, em que incide diretamente nos processos de ensino-aprendizagem. A avalição, nessa perspectiva, assume uma dimensão de avaliação formativa alternativa. Marinho e colaboradores (2014, p. 154) baseados em Méndez (2002), apontam que, que a avaliação passa a ser "dinâmica, processual e contínua, que embora seja reconhecida como subjetiva, assenta em princípios de equidade, de uma ação justa e de um exercício ético e contempla, numa lógica interdisciplinar, a globalidade da formação".

Não podemos, entretanto, deixa de ressaltar as urgências e exigências da sociedade, do Estado e políticas públicas que recai sobre os profissionais da Educação, especialmente sobre os saberes-fazeres dos professores. "A profissão docente foi ao longo do tempo tornando-se mais complexa, dado o contexto social, econômico, político. Transformados vertiginosamente" (GIESTA, 2001, p.17).

O contexto discursivo, em que estão inseridos os professores, está permeado por agentes externos que disputam o poder de decidir os rumos da educação escolar, os conhecimentos válidos e, mesmos, os modos de ser-fazer-ensinar dos professores. Surge no discurso das professoras Esperança e Liberdade a presença do direcionamento das habilidades e competências da BNCC. Podemos observar alguns desses campos discursivos de influência nos seguintes relatos:

> [...] eu elaboro as atividades com base no planejamento que vem da Secretaria de Educação com as habilidades da BNCC, e aí eu elaboro as atividades com base na realidade dos meus alunos, com os níveis de aprendizagens e necessidades deles (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 25/10/2020).

> Então, antes não, mas agora é necessário que a gente trabalhe e registre as habilidades de acordo com o currículo [...]. É um currículo comum para todo o estado, não atende as especificidades da escola do campo. Esse currículo de Pernambuco toma como base a BNCC, ele é a partir da BNCC. Ele traz os conteúdos base e a partir disso a gente vai trabalhando os nossos (LIBERDADE, ENTREVISTA, 22/10/2020.

Percebemos nos recortes a presença de uma frente discursiva que tenta minar a autonomia dos professores. Em Caruaru o Instituto Qualidade no Ensino - IQE[14], está atuando em toda rede do ensino público há 11 anos, se configura em mais uma frente discursiva que exerce uma influência sobre o para quê, o como e o quando, das atividades a serem trabalhadas. Cerceando os professores ao papel de simples aplicadores de atividades.

Assim, aqueles que elaboram e produzem esse tipo de programa/pacote, segundo Feire (1997), deixam em implícito em seus discursos, que uma de suas finalidades é possibilitar uma prática docente que produza mentes crítica e criativas. Essa expectativa se configura exagerada e contraditória de acordo com o autor, já que a implantação desses pacotes provoca um comportamento passivo da professora, que fica refém, ou nas palavras do autor, “escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola” (FREIRE, 1997, p. 12).

Percebemos, assim, que a práxis docente reflexiva fica comprometida. Já que, como nos aponta Vázquez (1977), agente é aquele que age, que atua, e sua atividade não é potencial, mas sim atual. Nesse sentido, a atividade do professor não deve ser passiva, mas efetiva (embora parcial, contingente, indeterminada), sempre buscando conduzir suas ações transformadoras sobre a realidade. Melo (2014) corrobora com essa ideia advogando que, uma prática que se caracteriza reflexiva pode contribuir com o fazer docente, desde que, se vincule a uma teoria que oriente esta prática, de tal forma que possibilite construir novos conhecimentos teóricos.

Notamos que as práticas de professores/as são reguladas, de certa forma, por fatores internos e externos, locais e globais. Em que a globalização enquanto

[14] Foi adotado pelo município de Caruaru, promove um conjunto de ações articuladas em um Programa, que abrange a formação continuada de professores em serviço, a assessoria aos gestores escolares, a avaliação da aprendizagem dos alunos, reforço escolar entre outras intervenções

fenômeno que intensifica as relações em diferentes esferas da vida social - política, econômica, tecnológica e cultural – exerce uma força influenciadora no modo de organização das sociedades (BALL, 2001). Podemos relacionar a esse contexto global, a BNCC, que surge com a promessa de resolver, de uma vez por todas, todos os problemas educacionais do país. Mas, os seus idealizadores esqueceram de considerar que:

> Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. (LOPES, 2018, p.26).

A BNCC invadiu o cotidiano e as práticas de todos os professores, o que, não foi diferente com as professoras participantes desse estudo. Todas fazem uso do currículo do estado de Pernambuco, que é orientado pela BNCC. Até porque, ela é uma imposição, com evidencia a professora Liberdade, “agora a agente precisa fazer os documentos, tem uma parte burocrática bem maior, é necessário registrar determinada habilidade da BNCC de acordo com currículo se não sua aula não vai ser validada” (LIBERDADE, ENTREVISTA, 22/10/2020).

A BNCC se configura como uma tentativa de fechamento da política de currículo. É sabido, a partir da Teoria da Discurso,” que as fixações são sempre parciais, provisórias que se estabelecem nos processos de significação e evidenciam a precariedade dos jogos contingenciais de construção de sentidos”. De modo que, a Teoria do Discurso “se apresenta como possibilidade de mobilização constante contra autoritarismos, contra fechamentos estruturais e suturas da realidade” (SILVA, 2020, p. 103).

As professoras participantes utilizam-se de táticas variadas para ressignificar o que vem sendo imposto por esses campos de influências externos. Percebemos isso, quando Esperança afirma “eu elaboro as atividades com base na realidade dos meus alunos, com os níveis de aprendizagens e necessidades deles” (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 25/10/2020). Ou quando Liberdade mobiliza seus saberes-fazeres e práticas avaliativas para trabalhar

questões que contemplem a especificidades e necessidades de seus alunos, sujeitos campesinos:

> como eu trabalho na escola do campo, a gente entende que aquela realidade e outra, ela tem uma especificidade. A gente compreende isso, e consegue pensar a partir da comunidade, a partir da escola. Então, a parte teórica nos ajuda a ter esse olhar sobre esse lugar. E a vivência nos ajuda a pensar quais atividades são mais significativas para aquela determinada realidade. E as práticas avaliativas também vão neste mesmo víeis, a gente entende o conceito, a gente entende as formas de avaliação e a partir da especificidade, da realidade, do que necessário para o momento, a gente vai fazendo as nossas práticas avaliativas (LIBERDADE, ENTREVISTA, 22/10/2020).

As professoras Esperança de Liberdade, estão sempre se reinventando, busca, por meio de seus saberes-fazeres e práticas avaliativas, proporcionar aos alunos um ensino contextualizado, significativo. Podemos inferir, que as professoras são agentes dos seus saberes-fazeres e, responsável por decisões tomadas em terreno indecidíveis. Aprendemos com Lopes (2018, p. 136), que os sujeitos são plasmados por uma agência que implica responsabilidade por decisões tomadas em terreno indecidíveis, assumindo seu caráter faltoso, incompleto, radical". Esse entendimento tem beneficiado teorias que responsabilizam, no sentido da autonomia, empoderando os atores sociais nos diferentes contextos sociais, inclusive a prática das escolas.

4.3 Desafios e possibilidade que emergem do/no contexto da Pandemia COVID-19 e atravessam os saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas dos professores

Como dito em outro momento, vivemos um momento inédito e muito desafiador na história humana. Período tenso e singular, que acarretou transformações radicais a todos os aspectos da vida individual e coletiva, como o "confinamento da vida cotidiana, a interrupção das atividades econômicas e culturais, a suspensão do lazer, a remodelação do curso da educação". Assim, não foram apenas os aspectos e as atividades da vida cotidiana que mudaram. "A vida humana mudou" (CHIZZOTI; ALMEIDA, 2020, p. 473).

Ao discorrer sobre o contexto de pandemia, as professoras participantes deste estudo, fazem coro, quando afirmam em uníssono que tudo mudou. E que, o contexto atual é muito desafiador, para o ensino e a aprendizagem, também no processo de adaptação dos professores, pais e alunos às tecnologias.

Sobres essas questões, Liberdade aponta que, é difícil ensinar os alunos à distância, alunos esses, que não têm acesso a internet estável, ou que não tem acesso a computador e outras tecnologias. Esperança resgata as memórias de um ensino próximo, do contato, do afeto, para exemplificar algumas mudanças. “As aulas hoje são realizadas de forma remota, à distância. As atividades são realizadas por videoaulas, as atividades são enviadas pelo WhatsApp. Então, mudou tudo, a rotina foi totalmente desfeita, e a gente teve que entrar no processo de adaptação” (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 25/10/2020). Nisto, percebemos com Pacheco (2020), que as escolas são surpreendentes na forma como enfrentam as realidades extraordinárias, e, sua resiliência é um elemento positivo para este tempo difícil, que exige soluções urgentes e adequadas.

Outro ponto em comum no discurso das professoras, diz respeito a participação muito reduzida dos alunos na modalidade de aulas remotas. Na turma da professora Esperança dos 32 alunos matriculados no início do ano, os que participam assiduamente são de 10 a 14 alunos. A professora Liberdade tem tentado manter em movimento os 8 alunos campesinos, os quais tentam acompanhar as atividades proposta por meio da WhatsApp.

As professoras relatam que no início tentaram uma interação com os alunos por meio de aulas remotas pela plataforma Google Meet, mas, apenas a professora Esperança seguiu utilizando este meio de interação, uma vez na semana. Elas apontam que os pais e as mães, ou não sabem utilizar a plataforma, ou não possuírem os meios necessários: internet, computares, celular. Esses e outros pontos são evidenciados no relato a seguir:

> De início a proposta que veio era utilizar o Classroom, e a gente conversou e pensou junto sobre a realidade dos alunos. Muito não tem o acesso à internet, a computador, muitos não sabiam usar. Então a gente buscou o contato com as famílias e ver que recurso elas poderiam utilizar, o mais apropriado, que todos tivessem acesso foi o WhatsApp. Então esse tem sido um meio, que a gente enquanto escola, decidiu, junto com as famílias de utilizar e, que hoje, todos que participam é por meio do

> WhatsApp. Tanto é, que quando eu faço as aulas online apenas alguns deles participam, porque os pais não sabem acessar a plataforma ou o aparelho telefone não suporta. E sempre essa comunicação, sempre essa parceria entre escola e essa comunidade, buscando chegar mais próximo a ela (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 25/10/2020).

Percebemos no discurso da professora, existir um diálogo entre a escola e os pais e mães dos alunos, na tentativa de encontrar soluções que consigam atenuar ou minimizar o isolamento dos que vivem em situação de precariedade, de forma a alcançar o maior número de alunos/famílias, que acessem o ensino que foi possível ofertar nesse contexto.

Visualizamos, nesse horizonte, que os professores possuem saberes específicos e múltiplos, contudo, contingentes e parciais, que são mobilizados, usados e produzidos por eles no âmbito de suas atividades cotidianas. São eles, atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares, que se doam e investem em seu local de trabalho. Que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, vivenciam sua prática construindo conhecimentos e cultura. Desse modo, em suas atividades, os professores não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, e as desenvolvem na interação com alunos, outros professores, pais de alunos, gestão e coordenação escolar.

A relação dialógica entre as professores e pais/mães, nunca esteve tão próxima e intensa. No caso das professoras Esperança, esse episódio de dá em decorrência da atuação em turma do 1º Ano. Esses alunos encontram-se na fase inicial do processo formal de alfabetização, com isso, precisam de uma orientação e suporte mais próximo. Elemento primordial que nem todos os pais conseguem ofertar, já que têm uma jornada de trabalho que os impossibilita de efetivamente contribuir com as aprendizagens dos filhos. A relação entre professora e família fica clara nos discursos que segue:

> [...] antes eu tinha contato direto com os alunos. E agora eu não tenha mais esse contado direto com os alunos. Sou eu, pai e aluno, eu tenho contado com a mãe, com o pai, e, raramente tenho contato direto com os alunos. Porque o celular é do pai ou da mãe. Então, a gente envia as atividades, com as devidas explicações; e mãe, o pai, ou o tio, repassa essa atividade para a criança; a criança faz a atividade, e o pai ou a mãe, ou o tio repassa a atividade de volta para mim. Agora a interação é professor, pai ou mãe ou tio, aluno (LIBERDADE, ENTREVISTA, 22/10/2020).
>
> Os principais problemas é o acesso à internet, que muitos pais não têm. A disponibilidade dos pais para acompanhar os alunos,

> porque eles são pequenos, então eles dependem que os pais tenham esse acesso e passam para eles. Então, a gente conta muito com a colaboração dos pais. Mas que infelizmente por causa contexto, eles, muitas vezes, não têm essa condição, pois trabalham o dia todo e não tem como acompanhar. Isso, implica na ausência da participação dos alunos, pois uma vez que eles não participam, eles não têm acesso a esse ensino (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 25/10/2020).

Fica evidente nos discursos das professoras que, aqueles pais e aquelas mães, e outros membros da família que têm conseguido acompanhar os filhos nas aulas remotas e atividades propostas, têm contribuído de forma significativa para que esses alunos avancem.

Ainda um outro encontro discursivo nos relatos das professoras diz respeito as atividades enviadas para os alunos, as quais, eventualmente são respondidas pelos pais, que dificulta a avaliação das aprendizagens desses alunos. Com isso, o ato de avaliar torna-se mais desafiador nesse cenário,

> Também os pais têm sido muito importantes, as famílias. Por quê? Porque a gente ter essa confiança no pai ou mãe que ele está deixando com que a criança faça a atividade. Porque as vezes chega à atividade respondida pelos pais, então a gente está avaliando o pai ou a mãe da criança. Então, existe muito essa responsabilidade da família ajudar a criança, de mostrar que “olha, ela não está conseguindo fazer isso aqui”, então, “eu não vou responder por ela, você poderia nos dá apoio para fazer isso?” (LIBERDADE, ENTREVISTA, 22/10/2020).

Tais situações acarretam, um cenário desafiador às práticas avaliativas das professoras, no entanto, elas possuem saberes-fazeres que possibilitam táticas para o enfretamento das dificuldades que surgem no cotidiano das aulas remotas. Assim, perceber nesse interim, também que a prática docente é um trabalho que acontece em um processo de autoconstrução contínua, em um fazer-se diário, onde o ensinar algo para alguém é sua principal atribuição. Certamente, os sentidos vão sendo construídos, por meio das múltiplas temporalidades e na urgência de realizar um trabalho – o de ensinar e o de aprender – que está inserido no cotidiano escolar. (MELO, 2014; MORAES, 2015).

Quando os pais respondem as atividades no lugar do/a filho/a, o fazem, segundo liberdade, com receio de que o filho ou a filha envie as atividades com erros.

> Então, eles as vezes fazem as atividades, mas a gente percebe quando não é o aluno que está fazendo, a gente sabe! Então, a partir desse perceber que não foi... porque assim, é coisa de professor, professor conhece a letra, o professor conhece a fala. Já está acostumado com o seu aluno, a gente sabe quando é que o aluno realmente fez a atividade. (LIBERDADE, ENTREVISTA, 22/10/2020).

Aqui percebemos elementos importantes do/no processo educativo/pedagógico, um desses elementos está relacionado com os erros cometidos pelos alunos. Erros esses que são desprezados pelos pais - visto que, consciente ou inconscientemente lhes causam constrangimento -, são celeiros de riqueza inestimável para os professores, já que, possibilitam identificar os pressupostos que o/ aluno/a tem tomado para tentar responder as questões que lhe foram atribuídas; bem como, possibilitam que os professores identifiquem se e como o ensino por eles ofertados tem atingido os aluno.

Tal discursividade, nos aproxima do entendimento de que “avaliamos para conhecer, quando corrigimos construtiva e solidamente com quem com aprende”, não para confirmar ignorância, desqualificar esquecimentos, penalizar aprendizagens não-adquiridas”. Assim, “quando os professores agem como corretores que explicam e comunicam razoavelmente, são fonte aprendizagem mediante a informação compreensível e argumentada que devem fornecer nessa tarefa”. Ainda mais, os alunos “aprendem com a ajuda que lhes oferece o professor através da informação educativamente significativa, esclarecedora e argumentada, nas correções” de atividades (MÉNDEZ, 2002, p. 83).

Outro elemento importante do/no processo educativo/ pedagógico, presente no discurso da professora Liberdade, diz respeito ao fato do/a professor/a conhecer seus alunos. Quando os professores buscam, com intencionalidade, conhecer seus alunos isso fará uma diferença significativa no processo de ensino-aprendizagem, e consequentemente na avaliação desse ensino-aprendizagem. Pois, uma vez conhecendo o aluno, se conhece seus rastros, características e pressupostos, os quais, por vezes se revelam na oralidade, na escrita e nos gestos desse aluno.

Concordamos amplamente com Méndez (2002, p. 84), quando ele afirma que, com o conhecimento alcançado os professores “podem tomar decisões justas e razoavelmente fundamentadas”. Se faz necessário, para tanto, que os

professores saibam o que os alunos estão aprendendo, e o modo como estão aprendendo, bem como, “as estratégias de raciocínio, de argumentação e de aplicação que utilizam”. Segundo Méndez (Idem), é preciso identificar se o que os alunos aprendem tem relação com o que foi ensinado, e de que maneira se pode ensinar, “com formas que estimulem e potencializem suas próprias qualidades de aprendizagem”.

Quando as professoras, participantes deste estudo, foram questionadas sobre como estavam avaliando as aprendizagens dos alunos nesse contexto da pandemia de aulas remotas, elas apresentaram discursividades diferentes entre si. De modo que, Liberdade indicou o uso de um instrumento avaliativo, o portifólio:

> É a partir dessa construção realmente do portifólio, o aluno devolve um áudio, o aluno devolve uma fotografia e a gente está juntando essas atividades. A partir dessas atividades a gente consegue pensar em outras. [...] Então, é através dessa troca com as famílias que a gente está tentando fazer essa avaliação a partir dessas atividades [...] esse contato: eu, a família, e o aluno. E é complexo viu (LIBERDADE, ENTREVISTA, 22/10/2020).

De acordo com Villas Boas (2006, p. 33), o portifólio “é um dos procedimentos de avaliação de avaliação condizentes com a avaliação formativa”. Se configura em um rico manancial de informações, que permite aos sujeitos participantes dos processos de ensino-aprendizagem, compreenderem esse processo, apresentando encaminhamentos que possibilitem a sua continuidade.

Esse é um instrumento avaliativo, que permite aos alunos ser participantes ativos no processo avaliativo, pois, podem selecionar os melhores trabalhos que realizaram para compor o portifólio. O portifólio é mais do que uma coleção de trabalhos realizados pelo aluno, a escolha dos trabalhos a ser incluídos, no portifólio, “é feita por meio de autoavaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizada” (p. 35).

Segundo a professora Esperança, não há uma solução perfeita, pois, “por mais que a gente tenha adquirido saberes na nossa formação, os estudos e base teórica, mas, não dá conta da realidade que a gente está vivendo”

(ESPERANÇA, ENTREVISTA, 25/10/2020. As professoras Esperança e Liberdade, relatam mudanças em suas práticas avaliativas e em seus saberes-fazeres, a fim de alcançar as aprendizagens dos alunos:

> [...] a gente tenta adaptar, conforme a gente vai conhecendo, vai vivenciando a experiência, e buscando os melhores meios para avaliar. E a gente vai fazendo testes, não é? Utilizando os instrumentos e trocando, modificando, até que a gente consiga, algo desses recursos que possa atender eles. Proporcionar uma melhor avaliação. Eu acredito que, dentro da avaliação formativa tem sido uma das que eu mais tenho utilizado (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 25/10/2020).
> [...] no início eu estava enviando vídeos, eu dava aula aqui no computador, gravava com a tela, fazia slides, colocava o conteúdo, só que, foi passado, uma semana, duas semanas, e eu foi percebendo que os alunos não conseguiam assistir os vídeos. Então, se eles não conseguiam assistir os vídeos a atividade não chega a esses alunos, e eles não estão respondendo, e a gente vai procurar outra forma para atingir esses alunos. Então, entender que a gente está aqui não para dar uma aula e acabou, ensinar e acabou, mas eu estou aqui para ajudar o aluno em relação a esse processo de ensino e aprendizagem. Não adiante eu fazer uma aula show se esse aluno não está sendo atingido. Então, a gente vai procurar outras formas, vai procurar outras saídas, para conseguir dar nossas aulas nesse contexto e pandemia (LIBERDADE, ENTREVISTA, 22/10/2020).

Liberdade aponta em seu discurso a necessidade de chegar até o aluno um ensino que faça sentido, que tenha como resultado a compreensão e a aprendizagem dos alunos. Fica evidente a importância de professores que reconheçam seu papel educativo. De acordo com Tardif (2005), os professores são atores que se doam e investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, vivenciam sua prática construindo conhecimentos. O sentido atribuído ao conhecimento, seria aquele que fundamenta o processo formativo daqueles que participam do processo educativo (MÉNDEZ, 2002).

Perrenoud (1998), advoga que, a avaliação na perspectiva formativa, ajuda o aluno a aprender e o professor/a ensinar, pois, leva em consideração que a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, pressupostos, avanços e recuos. A avaliação da aprendizagem passa a ser concebida enquanto um processo de negociação e de construção de sentido. Sendo assim, avaliação formativa é uma avaliação alternativa, que ajuda o aluno

aprender e o professor a ensinar, mas, esse último, também aprende enquanto ensino.

A busca por uma avaliação das aprendizagens que atenda as expectativas de entender o contexto, no qual os processos de ensino-aprendizagem estão aportados no cenário das aulas remotas, é interesse da professora Liberdade. Ao afirmar: “mais que nunca, a gente sabe que não dá para avaliar para medir, porque ninguém vai conseguir medir uma aprendizagem a distância (risos)”. Então, eu acho que está sendo um desafio, para os professores. Não dá”. Está implícito no discurso, mas ficou explícito nos gestos corporais e modo de falar da professora Liberdade, que, este “está sendo um desafio, para os professores. Não dá.” foi direcionado aos professores que confundem avaliar com medir.

A professora Liberdade explicita “eu estou achando até legal em relação a isso”, se referindo ao veredito de que não é possível medir as aprendizagens dos alunos, nem no contexto antes da pandemia, menos ainda no contexto atual. Rompendo, assim, com o senso comum, onde avaliar “aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito”. Liberdade está ciente de que, enquanto professores “[...] temos o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir” (FERNANDES; FREITAS 2007, p. 19).

Segundo Liberdade, tem se levantado no interior da escola uma problemática em torno da questão: quais as notas serão apresentadas quando chegar o final do ano? “Já que a gente não está fazendo semana de provas. [...] Então, está surgindo esse desafio. E para mim, o que está me deixando mais tranquila é que realmente a gente não avalia para medir”. A professora entende que uma prova no final de um ciclo não é suficiente para perceber as aprendizagens dos alunos. De acordo com Liberdade, “a gente avalia para conhecer, para entender os processos de aprendizagem dos alunos. Então, a partir do que eles me dão como retorno, avaliando o que a gente pode melhorar, avaliando as atividades que os alunos estão realmente conseguindo realizar” (LIBERDADE, ENTREVISTA, 22/10/2020).

Mais uma vez recorremos a Méndez (2002), pois nos ajuda a entender que “somente assegurando a aprendizagem podemos assegurar a avaliação significativa e catalisadora de novas aprendizagens” (p. 65). Se olharmos a

avaliação da aprendizagem por esse ângulo, fica claro o seu caráter formativo, o qual figura-se como/no processo de ensino/aprendizagem e, atenta para a formação integral dos sujeitos que a praticam.

Conforme caminhamos até aqui, fomos evidenciando que “a categoria que tem um papel extremamente importante na organização do trabalho pedagógico é a avaliação”, assim, “a avaliação não é uma questão de final de processo, mas que ela está o tempo todo presente e, conscientemente ou inconscientemente, orienta” as atuações nas aulas atuais (FREITAS, 2009, p. 23; 17).

Como dito em outro momento, ao longo deste estudo apresentamos conceitos e concepções sobre as temáticas de interesse desse estudo. Passamos por vários sentidos sobre a avaliação e nesta as práticas avaliativas, também, sobre os saberes-fazeres, e o próprio ser professor/a esteve em discurso. Foi possível identificar em todas as temáticas a presença de diferentes significados para um mesmo significante, ao passo que, quando essas articulações são estabelecidas o próprio significante passa a apresentar alguma mudança de sentido. Percebemos, portanto, que os conceitos e ou concepções de avaliação, práticas avaliativas, saberes-fazeres, ser professor/a passam por processos de disputa por significação. Assim, não há um conceito, uma ideia ou uma concepção única, pura, fixa, neutra, definitiva em torno desses elementos (BURITY, 2014; LOPES, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos enfim às conclusões desse trabalho - que não pretendem ser finais e nem de fechamento de sentidos -, com a finalidade de ressaltar algumas considerações que decorrem da análise que realizamos e que, além de conclusões acerca das práticas avaliativas mobilizadas pelos saberes-fazeres num cenário da pandemia COVID-19, se lançam como um convite para outras reflexões que venham a realizar-se em torno de uma temática que envolve, consciente ou inconscientemente, de forma implícita ou de forma explícita a todos.

Ao fim desse longo percusso, faz-se necessário retomarmos, mais uma vez, os objetivos que conduziram esse estudo, onde nos propomos através do nosso objetivo geral “analisar os saberes-fazeres mobilizados pelos professores dos anos iniciais da educação básica em suas práticas avaliativas no contexto da pandemia covid-19”. Para tanto, os nossos objetivos especificos nos conduziram a analisar os discursos das professoras, buscando “identificar os saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais da educação básica”; “identificar nos discursos dos professores, práticas avaliativas que permitam perceber avanços, dificuldades e possibilidades às aprendizagens dos alunos; e por fim perceber possíveis implicações que o contexto da pandemia produz nos saberes-fazeres de professoras em suas práticas avaliativas”.

Nos esforçamos para tecer uma discussão entre discurso-teoria-prática numa perspectiva discursiva possibilitada pela Teoria do Discurso. Entendendo que o “discurso é uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos

explícitos e implícitos, de estratégia conscientes e inconscientes" (BURITY, 2014, p. 42), de modo que, o discurso é percebido como uma prática articulatória que compõe as relações sociais.

Os discursos advindos das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras Liberdade e Esperança, nos possibilitaram identificar algumas categorias de análise: saberes-fazeres plurais reflexivos e críticos; avaliar para conhecer, acompanhar e compreender o processo de ensino-aprendizagem; desafios e possibilidades que emergem do/no contexto da Pandemia COVID-19 e atravessam os saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas dos professores.

A primeira categoria de análise, os saberes plurais catalizadores de fazeres significativos de professores reflexivos críticos, dialoga com o nosso primeiro objetivo específico: identificar os saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais da educação básica.

Nesse ponto foi possível identificamos que os saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas das professoras se constituem de saberes plurais, os quais procedem de deferentes contextos e momentos, como os saberes da formação inicial e continuada, da interação com os alunos e professores/as, da prática, do currículo, da avaliação, da experiência. Tais saberes apontam para uma pluralidade e heterogeneidade do saber do/a professor/a. Nesse sentido, os saberes são plurais, diversificados, articulados, heterogêneos, contextualizado, pois fazem emergir, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações de um saber-ser e de um saber-fazer diverso, oriundo de fontes variadas de natureza diferente. Assim, diferentes sentidos disputam a significação dos sabres do/a professor/a.

Nesse ponto também foi possível identificarmos articulações de sentidos entre os saberes dos professores e os fazeres dos mesmos, que caminham de modo indissociável, pois, um depende do outro, um complementa o outro, e, um transforma o outro nessa relação. Assim, o apanhado dos saberes dos professores, sejam eles, saberes advindos da formação, do conhecimento científico, do currículo, da experiência pessoal ou profissional, todos se encontram nas práticas cotidianos dos professores, ou seja, em seus fazeres.

De modo que, seguimos com o entendimento de que os saberes-fazeres do/a professor/a sintetizam/abarcam os saberes plurais, pois se constituem deles.

Não pretendemos de forma alguma um fechamento discursivo, o que seria impossível, pelo caráter inacabado, parcial e contingente dos saberes-fazeres. É assim, portanto, munidos de teorias-práticas, saberes-fazeres significativos - inacabados e contingentes -, que os professores interpretam e podem atribuir sentidos e significados à avaliação das aprendizagens, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e de suas próprias práticas avaliativas.

A segunda categoria de análise, se constituiu em avaliar para conhecer, acompanhar e compreender o processo de ensino-aprendizagem, a qual, dialoga com o nosso segundo objetivo específico, em que nos propomos a identificar nos discursos dos professores, práticas avaliativas que permitam perceber avanços, dificuldades e possibilidades às aprendizagens dos alunos.

Identificamos nos discursos a presença de uma abordagem de avalição formativa; de um processo de avaliação contínuo que acontece de forma sistematizada e conscientemente planejada; de uma avaliação que se faz consciente da concepção teórica a que está vinculado/a, pois não acontece num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, ou seja, a avalição não é neutra.

Mesmo não sendo um discurso hegemônico nas escolas em geral, a presença de uma avaliação de abordagem formativa foi muito significativa nas análises desse estudo, Visto que, a avaliação formativa é inerente ao processo de ensino e aprendizagem, que propicia informações precisas e significantes sobre os processos de aprendizagens alcançadas, ou não, pelos alunos. Foi possível identificarmos nas práticas cotidianas das professoras a presença de uma prática avaliativa crítica e reflexiva, visto que, refletem sobre o contexto ensino-aprendizagem, refletem sobre suas práticas, para mudança de rota e tendo em vista fomentar nossos conhecimentos e aprendizagens.

Foi possível perceber que, as professoras se utilizam de táticas variadas para ressignificar o que vem sendo imposto pelos campos de influências externos. Assim, mobilizam seus saberes-fazeres e práticas avaliativas, sempre se reinventando, para trabalhar questões que contemplem a especificidades e necessidades de seus alunos.

Sendo assim, as professoras são agentes dos seus saberes-fazeres e, responsável por decisões tomadas em terreno indecidíveis. Aprendemos com Lopes (2018, p. 136), que os sujeitos “são plasmados por uma agência que implica responsabilidade por decisões tomadas em terreno indecidíveis, assumindo seu caráter faltoso, incompleto, radical”. Esse entendimento tem beneficiado teorias que responsabilizam, no sentido da autonomia, empoderando os atores sociais nos diferentes contextos sociais, inclusive a prática das escolas.

A terceira e última categoria de análise, os desafios e possibilidade que emergem do/no contexto da Pandemia COVID-19 e atravessam os saberes-fazeres mobilizados nas práticas avaliativas dos professores, caminhou ao encontro com o nosso terceiro objetivo específico, o qual nos movimentou para percebermos possíveis implicações que o contexto da pandemia produz nos saberes-fazeres de professoras em suas práticas avaliativas.

Nos discursos que apontam as implicações do contexto de pandemia, identificamos várias aproximações discursivas: o contexto desafiador para o ensino e a aprendizagem; o processo de adaptação dos professores, pais e alunos às tecnologias; a participação muito reduzida dos alunos na modalidade de aulas remotas; a relação mais estreita entre escola e família; a possibilidade e a impossibilidade de avaliar as aprendizagens.

Tal cenário apresenta-se desafiador as práticas avaliativas das professoras, no entanto, identificamos que elas possuem saberes-fazeres que possibilitam táticas para o enfretamento das dificuldades que surgem no cotidiano das aulas remotas. Assim, perceber nesse interim, também que a prática docente é um trabalho que acontece em um processo de autoconstrução continua, em um fazer-se diário, onde o ensinar algo para alguém é sua principal atribuição. Certamente, os sentidos vão sendo construídos, por meio das múltiplas temporalidades e na urgência de realizar, de ensinar e o de aprender.

Dois elementos importantes, capaz de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto de pandeia COVID-19, e que se relacionam, está presente nos discursos das professoras. Um desses elementos é o professor/a conhecer seus alunos. Quando os professores buscam, com intencionalidade, conhecer seus alunos isso fará uma diferença significativa no processo de ensino-aprendizagem, e consequentemente na avaliação desse

ensino-aprendizagem. Pois, uma vez conhecendo o aluno, se conhece seus rastros, características e pressupostos, os quais, por vezes se revelam na oralidade, na escrita e nos gestos desse aluno.

O outro elemento, nos acompanhou em todos os momentos da/na construção desse trabalho, que é avaliar para conhecer. A avaliação da aprendizagem passa a ser concebida enquanto um processo de negociação e de construção de sentido. Por meio de uma avaliação formativa, que é uma avaliação alternativa, que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar, mas também o professor aprende enquanto ensino.

Contudo, não há uma solução perfeita, pois, “por mais que a gente tenha adquirido saberes na nossa formação, os estudos e base teórica, mas, não dá conta da realidade que a gente está vivendo” (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 25/10/2020). Mesmo assim, as professoras seguem, mudando, refazendo e ressignificando seus saberes-fazeres e suas práticas avaliativas, a fim de alcançar as aprendizagens dos alunos.

Esse trabalho se materializa no interior de uma possibilidade, dentre a multiplicidade de sentidos e caminhos que poderiam ter sido tomados, pois os conceitos, as concepções, as abordagens, mobilizados aqui, poderiam e são trabalhados de diferentes e diversas formas. Portanto, não é possível um fechamento definitivo dos sentidos, o que nos leva a outras inquietações.

Assim, esse estudo provocou algumas questões, já que a avaliação da aprendizagem e nesta as práticas avaliativas se constitui enquanto um processo complexo, no qual diversos sentidos disputam espaço. Diante disso, questionamos: qual o espaço para a avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, alternativa nas escolas públicas municipais que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental? Como romper com a lógica da classificação e exclusão das avaliações externas que atravessam o cotidiano da comunidade escolar? Como avaliar diante da polissemia de sentidos e articulações discursivas que envolvem a avaliação da aprendizagem? Quais são as articulações discursivas e os movimentos de influência presentes nos textos oficiais, que perpassam as práticas avaliativas?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde; SILVA, Geisa Natália da Rocha. O currículo pensado do curso de pedagogia: a pesquisa em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.12, v.2, p. 1440-1456, maio/out. 2014.

ALMEIDA, L.; LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Porto, Portugal, v. 23, p. 119-135, 2013.

ANDRADE, **Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2006.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, jul. / dez. 2001.

BORGES, Cecília. **Saberes Docentes**: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

CERTEAU, Michel de**. A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 21. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHIZZOTI, Antonio; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. A revista e-Curriculum em tempos de pandemia. Editorial da Revista e-Curriculum Edição 18 (2), abril/junho, 2020. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.2, p. 473-479 abr./jun. 2020 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

CUNHA, Kátia Silva; DA SILVA, Janini de Paula. **Sobre base e bases curriculares nacionais comuns**: de que currículo estamos falando? Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n. 04, p. 1236 – 1257 out./dez. 2016. ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

DESLANDES, Suely Ferreira. **O Projeto de Pesquisa Como Exercício Científico e Artesanato Intelectual**. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.). Petropólis, RJ: Vozes, 2009.

DIAS, Rosenne Evangelista; PONCE, Branca Jurema. Formação Docente frente às políticas no cenário de centralização curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v 13, n. 04, p. 612-615 out./dez. ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Didática e Docência** – Aprendendo a Profissão. Brasília-DF. Liber Livro. 2011.

FERNANDES, Domingos. **Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino**: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie De. Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo. Porto: Porto Editora, 2011.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Currículo e Avaliação**. In: [Fernandes, Cláudia de Oliveira] Indagações sobre currículo: currículo e avaliação /

[Cláudia de Oliveira Fernandes, Luiz Carlos de Freitas. organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; CAMPOS, Maria Cristina Rezende de. **Autoavaliação Institucional**: outros sentidos de avaliação (im)possíveis? Estud. Aval. Educ., São Paulo, v. 30, n. 74, p. 558-587, maio/ago. 2019, ISSN 0103-6831, e-ISSN 1984-932X. http://dx.doi.org/10.18222/eae.v30i74.5829

FRANGELLA; Rita de Cássia Prazeres; MENDES, Juliana Camila Barbosa. “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 99, p. 296-315, abr./jun. 2018.

FREITAS. Luiz Carlos de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo**. Professora sim, tia não** – cartas a que ousa ensinar. Editora Olho d´Água – São Paulo. 1997.

GATTI, Bernardete Angelina. **A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações**. In: A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 09-40.

GIESTA, M.C. **Prática reflexiva no cotidiano escolar**: o quê, para quê, quem e como? In. Cotidiano escolar e prática reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente? Araraquara. JM editora, 2001.

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. A relação entre pesquisador/a e sujeitos participantes: uma construção. In: **Pesquisa em educação** [recurso eletrônico]: teorias, experiências e orientações / Orquídea Maria de Souza Guimarães, Jaqueline Barbosa Silva (organizadoras). – Recife: Ed. UFPE, 2018.

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza**. O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência** / Orquídea Maria de Souza Guimarães – Recife: O autor, 2015.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Jorge Larrosa Bondía. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira em Educação, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas, Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE. 2018

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições / Cipriano Carlos Luckesi. – 17 ed. – São Paulo: Cortez. 2005.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. **As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar; um olhar para as táticas avaliativas dos**

professores dos anos iniciais do ensino fundamental. / Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães. - 2018.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. **A avaliação da aprendizagem**: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. Acta Scientiarum Education (BR), 36(1), p. 153-164, 2014.

MELO, Maria Júlia Carvalho de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. (238 f.) Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

MELO, M. J. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2014.

MÉNDEZ, Álvaro. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MINAYO. M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25 ed. revista e atualizada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MORAES, Dislane Zerbinatti. **O que a escola faz com o currículo de História**: exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas de ensino. In: CATANI, Denise Barbara; JUNIO, Décio Gatti. O que a escola faz? Elementos Para a compreensão de vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015.

NETO. Otavio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In.: MINAYO. M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 25 ed. revista e atualizada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antonio. (org**.). Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, Célia. Maria. Fernandes**. Saberes docentes e formação de professores**: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em http://www.scielo.br - acesso em 02/03/2017

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval**. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 555-578, jul./set. 2020

PACHECO, J. A. **Uma outra escola**? Público. Acesso em: 02 de Maio de 2020. Disponível em: https://www.publico.pt/2020/04/07/impar/opiniao/escola-1911167

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PERRENOUD, Fhillipe. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. In: **Avaliação da excelência à regularidade das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre, Armed, 1998.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020 Disponível em:

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. **A educação em tempos de COVID-19**: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020 ISSN 1809-4031 eISSN18094309 https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. **Avaliação educacional**: concepções e embates teóricos. Estud. Aval. Educ., São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago. 2018. http://dx.doi.org/10.18222/eae.v29i71.5048

SILVA, Janssen Felipe da. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo / Organizadores Janssen Felipe da Silva, Jussara Hoffmann, Maria Telesa Esteban. – Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, Maria Angélica da**. Práticas de traduções curriculares docentes**: rastros do currículo da formação de professores. / Maria Angélica da Silva. – Recife, 2020.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradição de João Batista Kreuch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice**. Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LÉSSARD, Claude; LAHAYE, Louise**. Os professores face ao saber**: Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

VASCONCELLOS, Celso do Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18ª ed./Celso Vasconcellos. - São Paulo: Libertad 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. **Planejamento da Avaliação Institucional na Educação Infantil**: movimentos participativos. estud. aval. educ., São Paulo, v. 30, n. 74, p. 588-613, maio/ago. 2019, issn 0103-6831, e-issn 1984-932x. http://dx.doi.org/10.18222/eae.v30i74.5882

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portifólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Papirus Editora, 1ª ed., 2006.