

**SABERES DOCENTES E
AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NO
CONTEXTO DA PANDEMIA
DE COVID-19**

**TEACHING KNOWLEDGE
AND EVALUATION OF
LEARNING IN THE CONTEXT
OF THE COVID-19 PANDEMIC**

Naira Santos Gomes^{*}
Elane Dias da Silva e Santos^{**}
Benedito Eugenio^{***}



Imperatriz (MA), v. 5, n. 9, p. 68-81, jul./dez. 2023
ISSN 2675-0805

Recebido em: 10 de maio de 2023
Aprovado em: 29 de fevereiro de 2024

Resumo

O artigo tem como objetivo identificar os saberes presentes na prática avaliativa de um grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para a discussão e análise dos dados, valemo-nos das contribuições dos estudos sobre avaliação da aprendizagem e saberes docentes. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas com quatro docentes de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados apresentados estão organizados em duas categorias: a pandemia da Covid-19 e os saberes necessários à avaliação da aprendizagem; e os saberes necessários à avaliação da aprendizagem durante a pandemia da Covid-19. A conclusão aponta que há relação entre o saber experiencial e a atuação profissional, especificamente nos processos de avaliação no contexto da pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: Saber docente. Avaliação da aprendizagem. Ensino fundamental.

^{*} Secretaria de Educação da Prefeitura de Itambé-BA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6452-0836>. E-mail: nayrapedagoga@gmail.com

^{**} Metre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0027-8646>. E-mail: silvaelanedias@gmail.com

^{***} Doutor em Educação. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5781-764X>. E-mail: benedito.eugenio@uesb.edu.br

Abstract

The article aims to identify the knowledge present in the evaluative practice of a group of teachers in the early years of elementary school. For the discussion and analysis of data, we make use of the contributions of studies on learning assessment and teaching knowledge. Data were produced through interviews with 04 teachers from a public school in the early years of elementary school. The data presented are organized into two categories: The Covid-19 pandemic and the knowledge necessary for the assessment of learning and The knowledge necessary for the assessment of learning during the Covid-19 pandemic. The conclusion points out that there is a relationship between experiential knowledge and professional performance, specifically in the evaluation processes in the context of the covid-19 pandemic.

Keywords: Knowledge teacher. Learning assessment. Elementary School.

Introdução

Apresentamos, neste artigo, parte dos resultados de uma pesquisa mais extensa acerca dos saberes mobilizados por docentes em suas práticas avaliativas no cotidiano da sala de aula. A questão que orientou a realização da pesquisa foi: Quais os saberes que um grupo de professoras experientes dos anos iniciais que trabalham na rede municipal de Itambé-BA mobilizam em suas práticas avaliativas?

O trabalho docente em sala de aula exige um conjunto de saberes produzidos no decorrer da formação e do exercício da docência, contribuindo, assim, para a construção da profissionalidade do professor. Em nosso fazer profissional, temos evidenciado que a avaliação é um dos elementos mais complexos do processo pedagógico no interior das escolas, motivo pelo qual ainda demanda pesquisas, pois segundo Freitas *et al.* (2009), apesar dos inúmeros estudos realizados sobre esse tema, a avaliação continua sendo a parte mais obscura e ambígua do processo de escolarização. Isso traz diversas implicações, pois a avaliação é, inevitavelmente, aquilo que orienta e reorienta o trabalho pedagógico, que redireciona os esforços da equipe da escola e que configura a maneira com que os alunos serão vistos pelos professores; os professores vistos pela família e pela equipe gestora da escola; e a escola vista pela sociedade.

O campo da avaliação pode ser dividido em três grandes grupos: avaliação da aprendizagem, avaliação em larga escala e avaliação institucional. De acordo com Rothen e Santana (2018, p.33):

Dessa forma, o estudo sobre a avaliação permite observar a importância desta área teórico-acadêmica e a articulação entre avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de sistemas, quando estes níveis exercem influência entre si, e as concepções epistemológicas da avaliação são comuns a todos em busca de maior consciência política e menor ingenuidade do poder que o ato avaliativo possui.

Aqui, são discutidos dados sobre os saberes docentes mobilizados para a avaliação da aprendizagem no contexto da Covid-19. Temos como objetivo identificar os saberes presentes na prática avaliativa de um grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para a discussão e análise dos dados, valemo-nos das contribuições dos estudos sobre avaliação da aprendizagem e saberes docentes.

Quando pensamos sobre docência, prática, sala de aula, aluno, professor, escola e sua dinâmica, é fundamental refletir sobre os saberes necessários para se operacionalizar a ação pedagógica em sala de aula. Candau (2012), ao discutir a formação docente, ressalta que o professor precisa ter conhecimentos técnicos, científicos e filosóficos para estar apto a exercer a sua profissão, sendo, portanto, necessário pensar em saberes e formação docente numa perspectiva multidimensional.

O exercício da docência permite, além do mais, estabelecer um conjunto de saberes específicos e pertinentes à docência. Os saberes docentes, para Tardif (2010), são considerados como uma prática pedagógica que mobiliza saberes, podendo levar a formação em dois níveis diferentes: de um lado, a formação para o mercado de trabalho; de outro, o sujeito com consciência e movimentos capazes de perceber as contradições sociais e intervir em seu meio.

Este artigo está dividido em duas seções: no primeiro, descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa; no segundo, realizamos uma discussão sobre os saberes docentes e, por fim, apresentamos a análise dos resultados.

Aspectos metodológicos

A pesquisa aqui apresentada é qualitativa do tipo estudo de caso. Para Minayo (2001, p. 24), a pesquisa qualitativa “[...] não se preocupa em quantificar, mas compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos”. Segundo Yin (2015), o caso é um determinado fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros, e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto.

Para a produção dos dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Itambé-BA, aqui nomeadas como Brites, Dinorá, Eva e Iza.

Segundo Duarte (2004), a realização de uma boa entrevista implica:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”);
- b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação;
- c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas);
- d) segurança e autoconfiança;
- e) algum nível de informalidade, sem jamais

perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (Duarte, 2004, p. 216).

Para Triviños (1987, p. 146), “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 1987, p. 152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

No que tange à escola, é uma instituição de ensino fundamental, considerada pelo município como sendo de pequeno porte e que, em 2022, contava com 63 estudantes matriculados no turno matutino e 42 no vespertino. Os estudantes têm idades entre 4 e 15 anos.

As quatro professoras entrevistadas desenvolvem seu trabalho em turmas do 2º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Já com certo tempo de docência, duas já são aposentadas e continuam atuando na docência. O perfil das professoras participantes está ligado à trajetória profissional e à carreira, definida por Huberman (1995) como diferentes fases vividas pelo indivíduo no exercício de sua profissão, da entrada no mercado de trabalho até a aposentadoria. Isso indica que o desenvolvimento da carreira é uma experiência cumulativa, individual e com diferentes interfaces, na qual os níveis de autonomia e responsabilidade profissional crescem na medida em que a pessoa avança nos estudos ou adquire novas experiências.

No quadro abaixo, apresentamos os dados das docentes entrevistadas:

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Professoras participantes da Pesquisa	Tempo de atuação na docência	Formação
P1 – Brites	30 anos	Magistério e Pedagogia (Uesb/Parfor)
P2 – Dinorá	30 anos	Magistério e Pedagogia (Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC)
P3 - Eva	19 anos	Magistério e Pedagogia (Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC)
P4 - Iza	19 anos	Magistério e Pedagogia (Uesb/Parfor)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados das entrevista foram organizados segundo a técnica de análise de conteúdo. Para este artigo, trabalhamos com duas das categorias elaboradas: a) a pandemia de Covid-19 e os saberes necessários à avaliação da aprendizagem; e b) os saberes necessários à avaliação da aprendizagem durante a pandemia de Covid-

19. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer nº 4.730.292/CAAE: 46517520.5.0000.0055.

Saberes docentes: algumas considerações

Neste artigo, procuramos situar o saber de um grupo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itambé-BA no processo de realização da avaliação da aprendizagem. Essas docentes encontram-se em diferentes etapas de seu ciclo de vida profissional.

Huberman (1995) afirma que é difícil estudar o ciclo de vida profissional docente com a pretensão de extrair perfis-tipo, sequências e fases, pois integrar num mesmo grupo os indivíduos que parecem partilhar traços em comum é uma tarefa arriscada, uma vez que é preciso considerar as diferenças nos meios sociais.

A experiência designa um registro de conhecimentos e saber-fazer oriundos do trabalho. É a experiência que torna possível um conhecimento trabalhado. A experiência se põe ao serviço da ação e traz as marcas da interatividade, isto é, volta-se não para a posse da apropriação cognitiva de objetos, mas para a realização das práticas pelo viés da interação com os alunos (Tardif; Lessard, 2014, p. 286).

É importante assinalar que na realidade brasileira é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Segundo Nunes (2001), é nesse período que se inicia o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, “buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (Nunes, 2001, p. 2).

O saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”, conforme Tardif (2010, p. 54). Essa perspectiva se apoia, ainda, na ideia de pluralidade, defendida por Tardif e Lessard (2014). O trabalho docente exige, pois, daquele que o exerce, uma consciência social, numa relação que não se limite meramente ao prático – utilitário –, mas que esteja em constante reflexão sobre quais relações os professores estabelecem entre seus saberes e com seus saberes. Nesse sentido, “[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre professores e alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia” (Tardif; Lessard, 2007, p. 23).

Nóvoa (1995) sinaliza que o percurso de construção da identidade docente exige a superação de muitos obstáculos, dentre os quais as crises identitárias da docência apresentam a submissão do professor aos controles externos e sua função de reprodutor ideológico, além da desvalorização do saber da experiência e na ausência do trabalho coletivo entre os próprios professores. O argumento do

autor enfatiza, ainda, outro obstáculo a ser vencido: a necessidade de construir um saber a partir da própria prática, de experiências pedagógicas concretas, um saber que, pelo exercício reflexivo, dialogue com as teorias das Ciências Humanas e Sociais.

Para Tardif (2014), o docente, diante de seus saberes, reflete acerca de suas certezas da prática e da importância da crítica da experiência frente à impossibilidade de controlar seus saberes, mas se fortalece quando tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática pedagógica em sala de aula.

Um saber fundamental para as docentes entrevistadas foi o experiencial. De acordo com Tardif (2010):

[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (Tardif, 2010, p. 48).

A concepção dos saberes experienciais corrobora a perspectiva do professor como sujeito que mobiliza saberes na sua prática. Tardif (2010) explica que o docente trabalha de forma diferente de técnicos e cientistas. Estes últimos se valem de modelos e métodos específicos para resolver situações previsíveis e abstratas, enquanto o docente convive diariamente com um contexto interativo de relações com outras pessoas, seus colegas de trabalho, seus estudantes, permeado por múltiplas e adversas situações concretas para as quais necessita de tomadas de decisão rápidas, que não podem ser proteladas.

Tais circunstâncias, segundo o mesmo autor, são formadoras, pois exigem do professor determinadas habilidades e competências que só por intermédio da experiência profissional ele será capaz de desenvolver. As situações reais com as quais o docente se depara são vistas como formadoras de *habitus* que oportunizam o enfrentamento de situações adversas oriundas do ambiente escolar como um todo, “[...] eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (Tardif, 2004, p. 49).

Toda a aquisição de quaisquer saberes transita pela experiência vivida. Em consonância com essa ideia, Nóvoa (1992, p. 25) esclarece que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Assim, os saberes experienciais ou da experiência, se percebidos no sentido mais amplo que comporta o termo, assumidos na perspectiva de sua existencialidade, proporcionam uma procura permeada na busca. Tal foco é visto como um ponto de partida, muito embora nem toda experiência se torne um saber consciente, todo o saber há de provir de uma vivência.

O trabalho docente é uma práxis em unidade teoria e prática, se caracteriza pela ação-reflexão-ação, no que Pimenta (2014, p. 43) descreve como:

Um momento que marca o sujeito e passa a fazer parte de suas experiências. Seja a experiência de ler um livro (saber), seja a de ler um manual ou realizar uma aula prática (saber-fazer), ou seja, através do autoconhecimento e do relacionamento com o outro (saber-ser), por fim todas essas aquisições e todos esses saberes só são dinamizados na e pela experiência (Pimenta, 2014, p. 43).

Tais pressupostos, ao mesmo tempo que expressam uma síntese da nossa análise de pesquisa, traz o que Gauthier *et al.* (2013) posicionam como o saber brotado da experiência que precisa ser cientificamente validado e deve estar associado ao movimento das pesquisas científicas educacionais.

Para Pimenta (2014), além da experiência relacionada com um saber anterior ao exercício profissional, ou seja, um saber sobre o que é ensino, professor, aprendiz, construído ao longo de sua vida como aluno, “[...] há também os saberes da experiência: que são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (Pimenta, 2014, p. 20).

Repensando a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica, Pimenta (2014) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. As vivências dos professores experientes permitem-lhes a construção de diversos conhecimentos e saberes.

A pandemia de Covid-19 e os saberes necessários à avaliação da aprendizagem

Hoffmann (2019) destaca que as condutas classificatórias se configuram como uma concepção reducionista da avaliação e devem ser seriamente analisadas em relação à prática. Na concepção de avaliar para classificar, Perrenoud (1999) destaca que é a forma mais tradicional de classificar o desempenho do aluno, declarando que a avaliação está, segundo a tradição pedagógica na escola, associada à criação de rankings de excelência através de notas e conceitos. Para o autor, outra tradição da avaliação na escola é a certificação:

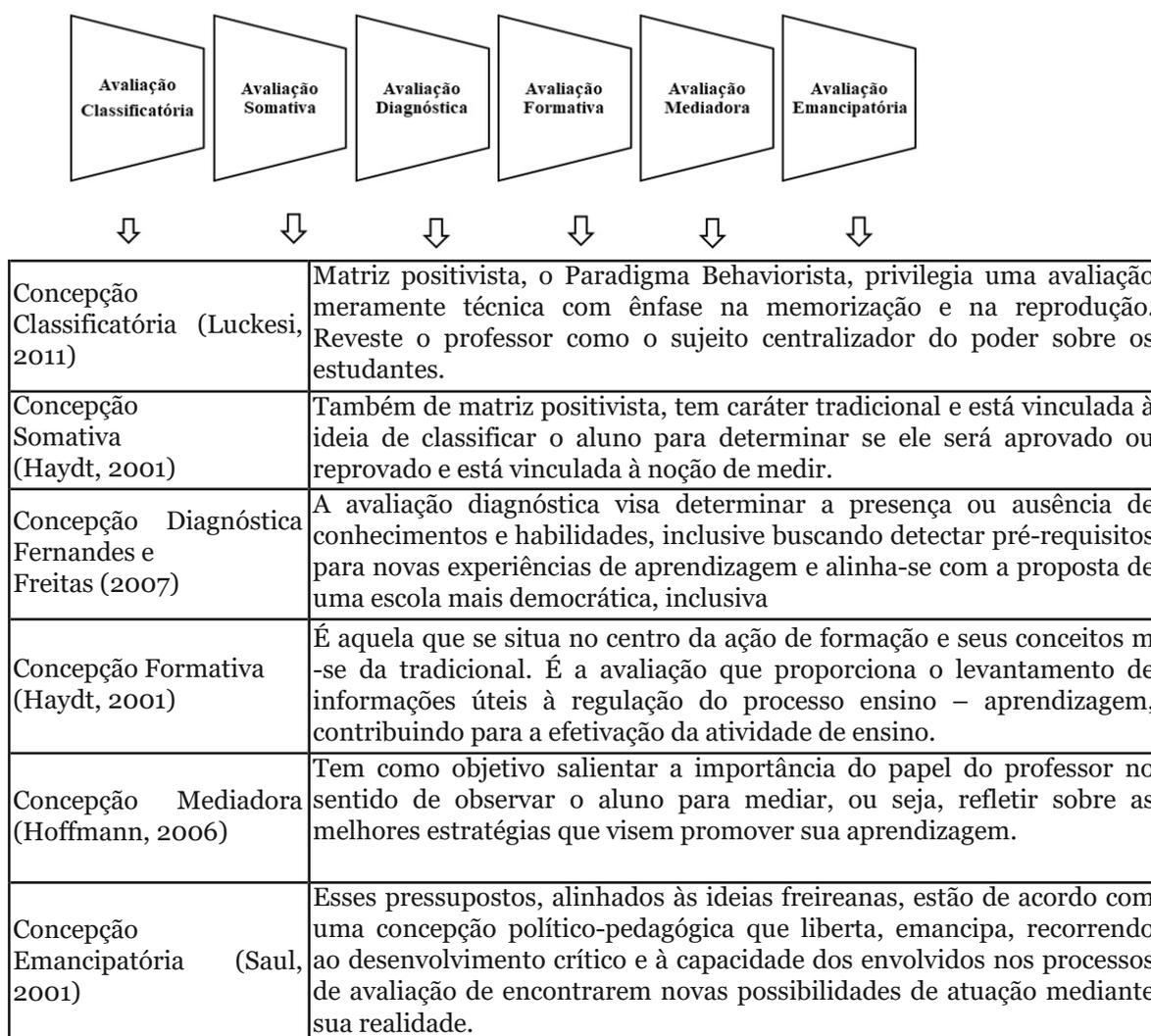
Uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e competências adquiridos e do nível de domínio precisamente adquirido em cada campo abrangido. Ela garante, sobretudo, que um aluno sabe globalmente “o que é necessário saber” para passar para a série

seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão (...). A vantagem de uma certificação instituída é justamente a de não precisar ser controlada ponto por ponto, de servir de passaporte para o emprego ou para uma formação posterior (Perrenoud, 1999, p. 13).

Com fundamental papel no trabalho pedagógico, “[...] a avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito” (Fernandes; Freitas, 2007, p.21).

Hadji (2001) afirma que a avaliação é multidimensional. Desse modo, não devemos conceber uma ou outra concepção avaliativa como a mais correta, pois cairíamos na mais clássica armadilha do equívoco avaliativo. Assim sendo, na prática docente, a avaliação pode adquirir diferentes funções, conforme a Figura 01 abaixo:

Figura 1 – Síntese das concepções presentes na prática pedagógica



Fonte: Elaborado pelos autores

O quadro síntese acima evidencia a complexidade do ato avaliativo. Considerando a pandemia de Covid-19, esse contexto de emergência sanitária trouxe inúmeros desafios para o exercício da docência. A adaptação do ensino presencial para o ensino na modalidade remota provou-se desafiadora para as docentes pesquisadas. As aulas remotas na rede municipal da cidade de Itambé-BA tiveram início em abril de 2020, com a publicação do Decreto nº 19.529/2020, em que o Governo do Estado da Bahia suspendeu o funcionamento das aulas nos estabelecimentos públicos e privados.

Com efeito, a pandemia impôs isolamento e distanciamento social e uso de máscaras como medidas preventivas para evitar o contágio pelo coronavírus, medidas que impactaram as atividades econômicas, sociais, culturais e os sistemas de ensino. Ninguém estava preparado para uma tomada de decisões de como levar adiante, trazendo à tona um contexto desafiador. Para a Professora Iza, *“foi difícil ... no início da pandemia ninguém sabia o que fazer!”* (Iza, entrevista, 2022).

Como lembra a professora, um caminho desconhecido estava imposto e oscilava entre situações extremas, uma vez que o contexto pandêmico fez emergir problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, tais como: desigualdade entre diferentes redes de ensino; impactos que a falta de alimentação escolar causou para a população estudantil mais pobre; ausência de políticas de democratização da *internet*; falta de formação docente para o uso de tecnologias, dentre outros. A professora Brites relata que *“a Pandemia foi um susto, fiquei com muito medo, espanto e prejudicou muito, e pra conseguir contato com meus alunos? Não tinha como ... porque aqui nem todos os alunos têm celular”* (Brites, entrevista, 2022).

Nesse relato, percebemos que a professora precisou adquirir conhecimentos sobre as tecnologias digitais de comunicação. A pandemia de Covid-19 revelou um cenário de profundas desigualdades educacionais. No Estado da Bahia, muitos municípios contaram apenas com a entrega e recolhimento semanal de atividades impressas pelas escolas. A análise dos relatos das professoras sinaliza o grande impacto que essa migração da sala de aula presencial para o ensino remoto causou em suas rotinas. A primeira necessidade foi a de adaptação, tanto dos alunos como dos docentes, frente ao acesso e uso da tecnologia. Segundo a Professora Eva: *“A pandemia impactou em tudo! Nós tivemos que sair da parede da sala, do quadro, da cadeira, pra poder passar para as tecnologias”* (Eva, entrevista, 2022).

Essa emergência sanitária demandou das professoras a elaboração e mobilização de diferentes tipos de atividades para lidar com a ausência física, a mediação pedagógica pela tela, a manutenção e retorno dos estudantes nos grupos criados nos aplicativos de mensagens, dentre outros, conforme sinaliza a Professora Eva:

Professora Eva - O ano de 2020, a gente não trabalhou por nenhuma plataforma, a gente trabalhou pelo *“WhatsApp”* e eu sei que tá muito difícil. Formou o grupo, cada turma tem o seu. A gente sabe que tá

atendendo muito pouco. Não utilizo nenhuma tecnologia com eles, a única ferramenta que eu uso é o *WhatsApp*, nunca trabalhei por outra plataforma (Eva, entrevista, 2022).

A mudança na rotina de trabalho das professoras trouxe muitas dificuldades com o uso das tecnologias, e elas não tiveram tempo de aprender a ensinar em um contexto de ausência das salas de aula física. As principais dificuldades foram o uso de computadores, a realização de vídeos explicativos dos conteúdos das disciplinas, o desenvolvimento de avaliações e a comunicação entre o aluno, as professoras e a gestão.

A Professora Brites relata: *“Formei um grupo no WhatsApp. Aí eu faço atividades no quadro, atividades impressas, gravo minha explicação e mando no grupo. Só tenho cinco contatos no grupo de WhatsApp de um total de vinte e cinco alunos”* (Brites, entrevista, 2022). Nessa perspectiva, o uso das tecnologias requereu acesso dos estudantes e das professoras a equipamentos e à internet, desde seus domicílios, como condição primeira para a realização das atividades. Segundo conta a Professora Dinorá: *“Aqui só tem WhatsApp. Eu mando minhas atividades no e-mail da escola, imprimo aqui e libero pra eles. Eu uso o meu celular e até às 23h esses alunos estão me chamando, aí eu falo: ‘Meninos, isso não é hora!’”* (Dinorá, entrevista, 2022).

Os relatos apresentados resumem bem o esforço das professoras diante dos desafios impostos pela pandemia à educação. É fundamental destacar que as aulas no formato remoto nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itambé foram retomadas quase um ano após o início da pandemia, causando um grande prejuízo pedagógico no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A adaptação do ensino presencial para o ensino na modalidade remota no município de Itambé provou-se desafiadora para todos os atores do contexto educacional, sobretudo para os docentes, demandando a construção de outros saberes para o exercício da docência.

Os saberes necessários à avaliação da aprendizagem durante a pandemia de Covid-19

Nossa pesquisa foi realizada no contexto da pandemia de Covid-19 e, por isso, essa emergência sanitária será aqui abordada, tendo em vista que trouxe implicações para as práticas avaliativas das professoras. No contexto da pandemia, as docentes precisaram mobilizar saberes para realizar tanto seu trabalho, agora desenvolvido no ciberespaço, quanto para mediar a aprendizagem e avaliar os estudantes.

A singularidade do processo de avaliação da aprendizagem configura um cenário pedagógico carregado de dúvidas, expectativas, valores e necessidade de posturas reflexivas e de tomadas de decisão. Ao contar suas experiências, as professoras têm a oportunidade de refletir sobre suas dificuldades e estratégias construídas para lidar com essa demanda.

Segundo as professoras Dinorá e Iza: “*Difícil trabalhar avaliação nessa pandemia, não existe preparação, além da dificuldade dos alunos*” (Dinorá, entrevista, 2022); “*Nem sei se posso chamar mesmo de avaliação o que eu estou fazendo*” (Iza, entrevista, 2022). De acordo com Santos (2020), o que pesou para essas professoras, nesse cenário incontestável de rápida mudança, foi o não envolvimento prévio com as tecnologias e suas ferramentas, as inovações metodológicas e a realidade virtual, que muitas vezes foi alvo de resistências.

As narrativas das professoras evidenciam a complexidade do ato avaliativo no contexto pandêmico da Covid-19. Corroborando as ideias de Santos (2020), esse período provocou também muitas lições, ainda que iniciais, acerca do que precisará ser objeto de reflexão nas formações continuadas a serem trabalhadas pelas redes de ensino. No contexto das docentes pesquisadas, houve a transposição da aula presencial para o ensino remoto. É o que Palú, Schutz e Mayer (2020) descrevem como um longo tempo em que a educação na escola foi definida por uma metodologia pedagógica ancorada em processos baseados na replicação de informações de maneira uniforme, muitas vezes mecânica, sem considerar a individualidade e o percurso.

No contexto da pandemia, o pouco ou nenhum contato com os discentes, o baixo retorno das atividades desenvolvidas, atividades avaliativas com abordagem avaliativa bastante conservadora e as dificuldades no acesso às tecnologias alargou ainda mais as desigualdades educacionais, interferindo diretamente no direito à educação, conforme pontuam Eyng *et al.* (2021).

Dessa forma, o relato das professoras coloca em evidência uma situação desafiadora para suas turmas dos anos iniciais, bem como em todas as etapas e modalidades. Diante do exposto, a pandemia trouxe um desafio ainda maior, o de pensar a escola retirando-as da sala de aula, sendo este o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecimento de vínculos principais e de mediações de conhecimento.

A professora Eva destaca os processos de avaliação: “*Na pandemia a avaliação está assim: nota qualitativa, a questão da frequência para pegar as atividades e a nota do simulado que a Secretaria de Educação mandou fazer. Simulado para casa? [...risos] já fiz dois, um por unidade e o outro ficou no lugar da prova*” (Eva, entrevista, 2022).

Nesse processo de análise, compreendemos que o exercício da docência é permeado por particularidades, dada a complexidade da função de ensinar no cenário desconhecido da pandemia, e traz consigo as características da trajetória profissional das professoras participantes entrelaçadas ao contexto sociocultural do trabalho docente. Sendo assim, percebemos que a prática pedagógico-avaliativa ainda permanece ancorada na forma de ensinar como aprenderam.

É possível inferir que o desconhecimento tenha sido um dos maiores desafios. Além disso, nesse contexto, as docentes se viram diante da necessidade de construir e mobilizar saberes para lidar com o ato avaliativo que lhes exigiu, de repente, a elaboração de atividades individuais e em grupo a serem trabalhadas impressas ou pelo *WhatsApp*, videoaulas e simulação de experimentos, para os momentos síncronos e assíncronos. Essas atividades

também impactaram seriamente a saúde dos docentes e estudos que procurem aprofundar esse ponto ainda é necessário.

As desigualdades no processo de ensino e aprendizagem presentes no contexto pandêmico é assim abordado pela Professora Eva: *“A gente sabe que a aprendizagem está deixando lacunas e tudo isso não vai se resolver de uma hora pra outra! De agora pra frente é que a gente vai olhar pra essas lacunas que foram deixadas agora nesse processo da Covid”* (Eva, entrevista, 2022).

Percebemos, ainda, que essas professoras dão ênfase ao reconhecimento de suas dificuldades e limitações com as tecnologias digitais, mas, ao mesmo tempo, acionam reflexões acerca do “pensar sobre” o saber fazer avaliativo, redimensionado para o repensar sua prática pedagógica. No caso que nos interessa, os processos avaliativos evidenciados na pesquisa e na conduta das professoras, em decorrência do contexto pandêmico, dão ênfase a uma tomada de decisão que visava rapidamente reinventar e ressignificar a prática pedagógica desenvolvida nas escolas, buscando formas para garantir a continuidade da aprendizagem. No entanto, a estratégia da Secretaria Municipal da Educação de Itambé não buscou em uma frente atender os alunos que não possuíam acesso à internet, e, assim, um processo de exclusão tornou-se fortemente explicitado.

Além disso, considerando a intensificação e a precarização do trabalho docente durante a pandemia de Covid-19, os dados demonstram o distanciamento entre a concepção que as professoras possuem sobre a avaliação e o que a realidade as impediu de realizar. A Professora Brites expressa: *“Vixe! A avaliação complicou muito mais na pandemia, porque a atividade vem e você não sabe quem respondeu [...] porque eu conheço a letra deles, eu tenho experiência e vejo quem fez! Não é complicado avaliar assim?”* (Brites, entrevista, 2022).

A característica que, de imediato, evidencia a complexidade do tema parte da presença de possibilidades relacionadas às diferentes matizes do processo avaliativo, considerando que há uma necessidade educativa em superar uma visão pragmática e burocrática, que, segundo Luckesi (2011), está ainda pautada em percentuais, provas e exames.

Desenvolver a avaliação, na perspectiva do contexto da pandemia de Covid-19, requer constante reflexão das professoras sobre sua prática pedagógica e o processo de ensino. Diante disso, apreender parte dessa realidade vivenciada pelas escolas revela que não existem instrumentos avaliativos que dão conta de captar o distanciamento provocado pela pandemia, sendo necessário considerar, inicialmente, a função diagnóstica da avaliação, num movimento que permita a todos os envolvidos compreender o contexto, bem como diagnosticar possíveis deficiências e potencialidades.

A Professora Dinorá relata as dificuldades com a tecnologia: *“A tecnologia ainda não é minha amiga, mas já é minha colega de trabalho [...]; gravo os vídeos e mostro pra eles, faço meus vídeos no quadro, eu gosto de usar o quadro, porque eles vão estar familiarizados e aí eles vão se sentir na escola”* (Dinorá, entrevista, 2022). A fala da professora contribuiu não somente para a compreensão desse movimento atípico trazido pela pandemia, mas se constitui como um importantíssimo instrumento de reflexão e replanejamento da ação docente.

Para Santos (2020), essa pandemia nos dará mais lições e fará sempre de forma cruel. A complexidade dos desafios a serem enfrentados e a experiência analisada apontam para a necessidade de que as práticas de ensino remoto sejam consideradas, no pós-pandemia, como material de sua própria formação, como fonte de pesquisa, de reflexão e ressignificação de sua prática. Não apenas diante desse cenário atípico, mas posterior a ele também.

Conclusão

A abordagem apresentada neste artigo compreende que, ao longo de sua carreira, o professor mobiliza diferentes saberes para lidar com a gestão da sala de aula e do processo pedagógico (ensino e aprendizagem dos estudantes, avaliação da aprendizagem, seleção dos conteúdos curriculares, dentre outros). A experiência docente é um importante elemento para a construção da docência e a mobilização de saberes para o exercício profissional.

No contexto pandêmico, percebemos que a prática pedagógico-avaliativa ainda permanece ancorada na forma de ensinar como aprenderam e sinaliza a necessidade de formações que sejam inseridas numa corrente mais ampla da renovação das práticas. Enquanto ator social, as professoras desempenham o papel de agente de mudanças e anseiam por mais conhecimento das tecnologias de informação.

Os resultados permitiram uma maior visibilidade do significado do tempo e da identidade profissional. As fragilidades existentes na prática avaliativa merecem atenção especial das instituições formadoras, nos cursos e nos projetos de formação de professores, para repensar as relações entre teoria e prática na avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa e o trabalho docente se constitui não somente entre uma teoria e prática, mas numa relação entre atores, entre sujeitos, cujas práticas produzem, mobilizam e são portadoras de saberes.

Referências

- CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 13-24.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004.
- EYNG, A. *et al.* O direito à educação em tempos de pandemia: desafios à avaliação emancipatória. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 32, p. 3-27, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FERNANDES, C. O. FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. *In: Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

HADJI, C. Avaliação desmistificada. Trad. Patricia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar**: respeitar primeiro: educar depois. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, Antônio (Org). Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

LUCKESI, C.P. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 27-42, 2001

PALÚ, J., SCHUTZ, A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-99.

ROTHEN, J. C., SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SANTOS, B.S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015