



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO



CRISLAINY DE LIRA GONÇALVES

**“A GENTE TEVE QUE REINVENTAR TOTALMENTE O QUE FAZIA” -
SENTIDOS DE AVALIAÇÃO MOVIMENTADOS EM CONTEXTOS
EXTRAORDINÁRIOS: A impossibilidade de suturação e fixação nas práticas
discursivas de professores do ensino fundamental**

**RECIFE
2022**

CRISLAINY DE LIRA GONÇALVES

**“A GENTE TEVE QUE REINVENTAR TOTALMENTE O QUE FAZIA” -
SENTIDOS DE AVALIAÇÃO MOVIMENTADOS EM CONTEXTOS
EXTRAORDINÁRIOS: A impossibilidade de suturação e fixação nas práticas
discursivas de professores do ensino fundamental**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco-Centro de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataide de Almeida.

RECIFE

2022

Catalogação na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1543

G635g

Gonçalves, Crislainy de Lira.

“A gente teve que reinventar totalmente o que fazia” – sentidos de avaliação movimentados em contextos extraordinários: a impossibilidade de suturação e fixação nas práticas discursivas de professores do ensino fundamental.. / Crislainy de Lira Gonçalves. – Recife, 2022.

320 f.: il.

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataide de Almeida.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

Inclui Referências.

1. Avaliação - práticas discursivas. 2. Pandemia – contexto pandêmico. 3. Formação - profissionalidade. 4. Sentidos – movimentações. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataide de. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-093)

CRISLAINY DE LIRA GONÇALVES

“A GENTE TEVE QUE REINVENTAR TOTALMENTE O QUE FAZIA” - SENTIDOS DE AVALIAÇÃO MOVIMENTADOS EM CONTEXTOS EXTRAORDINÁRIOS: A impossibilidade de suturação e fixação nas práticas discursivas de professores do ensino fundamental

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada *por videoconferência* em: 31/10/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataide de Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Carla Patrícia Teixeira da Silva Figueiredo (Examinadora Externa)
Universidade do Porto
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

*Ao Deus da graça, doador de toda a vida, e à Maria Luiza,
a dádiva que Ele me concedeu, dedico esta pesquisa. Esta
tese é uma prova de que mulheres podem ser o quiserem,
minha pequena. Que nada te limite, te defina ou te sujeite.
Voe livre, meu amor.*

AGRADECIMENTOS

Início este texto afirmando que as palavras aqui utilizadas não serão capazes de exprimir, com fidedignidade, a gratidão a todas e todos que serão citados. Desse modo, por não encontrar um vocabulário que melhor descreva meus sentimentos, assim agradeço:

Ao Deus da Graça, que em todos os momentos está comigo. Paralelamente ao desenvolvimento da pesquisa, vivencie experiências que me forçaram a me desconstruir. Nesse processo, Ele me ensinou que minhas antigas construções de nada serviam, e que era no incerto que eu poderia encontrá-lo. Se O tenho, estou em paz.

A Kênio, obrigada por acreditar em mim e por se doar tanto para que meus sonhos se realizassem. Obrigada por ser há mais de vinte anos meu maior incentivador. Não é todo mundo que encontra um grande amor ainda na infância. Que bom que eu te encontrei, meu amor!

À Maria Luiza, fruto do nosso amor: obrigada por me ensinar tanto, por ter dado um outro sentido a minha existência. Você me deu força para chegar até aqui! Obrigada por ter me dado o maior dos títulos. Te amo muito e para sempre, minha pequena!

À minha família, em especial a meu **pai Dézio** e minha **mãe Fátima**. Obrigada por terem me ensinado a viver, a amar e a voar. Obrigada pelo cuidado constante, pelas orações e pelo amor incondicional. Por serem um porto seguro sempre à disposição. Amo vocês!

Ao meu tio **João** e minha “**Tiinha**”, obrigada por tanto amor dedicado a mim desde o meu nascimento. Obrigada por estarem por perto em todos os momentos e por se alegrarem a cada conquista.

À minha orientadora, **Lucinalva Almeida**, que me ensinou muito mais do que fazer pesquisa, me ensinou sobre a vida! Obrigada por tanta paciência, por tanta dedicação e bondade. Obrigada por ter acreditado em mim, mesmo quando nem eu acreditava. Seu companheirismo é um grande achado da vida acadêmica que eu guardo com muito carinho.

Aos professores **Alexandre Simão**, **Carla Acioli**, **Carla Figueiredo**, **Conceição Gislâne**, por compartilharem esse momento comigo, participando do processo de construção da pesquisa e também de avaliação. Obrigada pela leitura sensível e por tanto terem contribuído com minha formação profissional, pesquisadora e humana enquanto professores da graduação e da pós graduação.

Aos professores que gentilmente participaram dessa pesquisa, compartilhando os conhecimentos que produzem cotidianamente.

À **Universidade Federal de Pernambuco**, Centro de Educação e Campus Acadêmico do Agreste, que representam para mim espaços de acolhida e mudança de vida.

Às amizades que construí na universidade e que acompanharam minha trajetória de maneira tão gentil e bondosa: **Priscila; Angélica; Aline; Geiziane; Emanuelle; Ana; Esthepanie**. Obrigada por mesmo de longe estarem sempre presentes!

Aos **Programas de pós-graduação em Educação/ Educação contemporânea** por terem me oportunizado uma formação pesquisadora de qualidade, tornando possível minha formação como Doutora.

Ao grupo de pesquisa **Discursos e Práticas Educacionais** pelos momentos formativos sempre tão afetuosos e descontraídos. Obrigada a cada uma que construiu comigo essa pesquisa através das discussões que realizamos.

À **FACEPE**, pelo financiamento dessa pesquisa, proporcionando o custeio das idas e vindas à Recife e das passagens, estadias e inscrições dos eventos acadêmicos.

Por fim, não poderia deixar de agradecer ao Presidente **Lula** e à ex-presidenta **Dilma**, por terem um dia ousado sonhar que os jovens de escola pública no Brasil poderiam estudar em uma Universidade Federal. Obrigada por terem colocado esse sonho em prática por meio da interiorização das Universidades Federais, fazendo com que eu, estudante da escola pública, me tornasse Doutora em Educação.

E não me esquecer, ao começar o trabalho, de me preparar para errar. Não esquecer que o erro muitas vezes se havia tornado o meu caminho. Todas as vezes em que não dava certo o que eu pensava ou sentia - é que se fazia enfim uma brecha, e, se antes eu tivesse tido coragem, já teria entrado por ela. Mas eu sempre tivera medo de delírio e erro. Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade: pois só quando erro é que saio do que conheço e do que entendo. Se a “verdade” fosse aquilo que posso entender - terminaria sendo apenas uma verdade pequena, do meu tamanho (LISPECTOR, 2009, p. 109).

RESUMO

A pesquisa intitulada ““A gente teve que reinventar totalmente o que fazia” - sentidos de avaliação movimentados em contextos extraordinários: a impossibilidade de suturação e fixação nas práticas discursivas de professores do ensino fundamental”, se inscreve na linha de Pesquisa de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, e tem por objeto de estudo as práticas avaliativas enquanto palco de movimentações de sentidos em contextos de excepcionalidade, inscritos na ordem da indecisão. Assim, questionamos: *como se evidencia nos discursos de professores a não suturação dos sentidos de avaliação nos contextos pandêmicos e pós pandêmicos?* Tomamos por aporte teórico estudos do campo da avaliação (FREITAS, 2009; MENDÉZ, 2002; HADJI, 2001) e do campo teórico metodológico da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2016), considerando a impossibilidade de fechamento de sentidos no âmbito das práticas de avaliação. Para tanto, pesquisamos no campo teórico-empírico sentidos relacionados às práticas avaliativas, tendo por direcionamento os seguintes objetivos específicos: a) analisar nas produções acadêmicas sentidos de avaliação da aprendizagem em movimentação entre os contextos da formação inicial e das práticas desenvolvidas pelos professores; b) analisar no discurso dos professores sentidos avaliativos que influenciam as concepções que possuem sobre avaliação da aprendizagem; c) analisar a partir das contingencialidades do contexto pandêmico os sentidos de avaliação mobilizados pelos professores durante o período de atividades remotas; d) analisar os discursos dos professores sobre o retorno às aulas presenciais em torno da movimentação dos sentidos de avaliação no período pós pandêmico. Desse modo, embasamos o percurso metodológico da pesquisa na Teoria do Discurso e no Ciclo Contínuo de Políticas (BALL, 2001; 2016). Enquanto procedimentos desenvolvemos um questionário, a partir do qual selecionamos professores do Ensino Fundamental e analisamos como os sentidos de avaliação são influenciados pelos contextos da formação, identificando discursos momentaneamente hegemonizados que disputam espaço na luta por significação das práticas avaliativas desenvolvidas nos contextos pandêmicos. Também realizamos entrevistas sobre os sentidos de avaliação em movimentação no retorno às atividades presenciais e os contextos de influências atuantes nessas movimentações. Os dados evidenciaram tensões existentes entre os contextos (pré) pandêmicos e pós pandêmicos no que diz respeito aos sentidos de avaliação da aprendizagem, porém, essas tensões não representam necessariamente uma cisão de sentidos entre contextos, pois, as análises indicaram haver uma movimentação de sentidos que rememora e aperfeiçoa sentidos históricos marcados pela impossibilidade parcial de transitar em contextos em que a interação

professor-aluno seja deficitária. Sendo assim, a movimentação de sentidos se dá por uma suspensão temporária de discursos hegemônicos em torno da avaliação da aprendizagem ligados à classificação, fazendo com que sentidos formativos adquiram visibilidade. Para além disso, analisamos como contextos extraordinários influenciam em elementos da profissionalidade docente, como a autonomia, e como tais contextos tendem a sofrer uma maior tentativa de controle das práticas e dos resultados, na intenção de difundir discursos relacionados a uma pretensa normalidade, buscando a reativação de sentidos históricos de avaliação, o que configura-se uma tentativa de superação das indecidibilidades que habitam tais contextos.

Palavras-chave: Práticas discursivas de avaliação. Movimentações de sentidos. Contextos pandêmicos e pós pandêmicos. Formação e profissionalidade.

ABSTRACT

The research entitled ““We had to totally reinvent what we did” - meanings of evaluation moved in extraordinary contexts: the impossibility of suturing and fixing in the discursive practices of elementary school teachers”, is part of the line of Research on Teacher Training and Pedagogical Practices, and has as object of study the evaluative practices as a stage of movement of meanings in contexts of exceptionality, inscribed in the order of indecision. Thus, we question: how is evidence in the speeches of teachers the non-suturing of the meanings of evaluation in the pandemic and post-pandemic contexts? We take studies from the field of evaluation (FREITAS, 2009; MENDÉZ, 2002; HADJI, 2001) and from the methodological theoretical field of Discourse Theory (LACLAU; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2016) as theoretical support, considering the impossibility of closing senses within the scope of assessment practices. To do so, we researched in the theoretical-empirical field meanings related to evaluative practices, with the following specific objectives in mind: a) to analyze in academic productions meanings of evaluation of learning in movement between the contexts of initial training and the practices developed by teachers; b) to analyze in the teachers' discourse evaluative meanings that influence the conceptions they have about learning evaluation; c) analyze, based on the contingencies of the pandemic context, the meanings of evaluation mobilized by teachers during the period of remote activities; d) analyze the teachers' speeches about the return to face-to-face classes around the movement of evaluation senses in the post-pandemic period. In this way, we base the methodological path of the research on the Theory of Discourse and the Continuous Cycle of Policies (BALL, 2001; 2016). As procedures, we developed a questionnaire, from which we selected elementary school teachers and analyzed how the meanings of evaluation are influenced by the contexts of training, identifying momentarily hegemonized discourses that compete for space in the struggle for the meaning of evaluation practices developed in pandemic contexts. We also carried out interviews on the meanings of evaluation in movement in the return to face-to-face activities and the contexts of influences acting in these movements. The data showed existing tensions between the (pre) pandemic and post pandemic contexts with regard to the meanings of learning assessment, however, these tensions do not necessarily represent a division of meanings between contexts, since the analyzes indicated that there is a movement of meanings that recalls and perfects historical meanings marked by the partial impossibility of transiting in contexts where teacher-student interaction is deficient. Thus, the movement of meanings takes place through a temporary suspension of hegemonic discourses around the assessment of learning linked to

classification, making formative meanings acquire visibility. In addition, we analyze how extraordinary contexts influence elements of teaching professionalism, such as autonomy, and how such contexts tend to suffer a greater attempt to control practices and results, with the intention of spreading discourses related to an alleged normality, seeking the reactivation of historical senses of evaluation, which constitutes an attempt to overcome the undue decidability that inhabit such contexts.

Keywords: Discursive practices of evaluation. Sense movements. Pandemic and post-pandemic contexts. Training and professionalism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Base Nacional Comum Curricular da Formação de Professores
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
COVID	Corona Vírus Disease
EAD	Educação à Distância
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MTRST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
RBE	Revista Brasileira de Educação
REAPPA	Revista Ensaios: Avaliação e Políticas Públicas em Avaliação
REP	Revista Educação e Pesquisa
RES	Revista Educação e Sociologia
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TD	Teoria do Discurso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Levantamento das teses nos bancos da CAPES e da UFPE	107
Gráfico 2 -	Cidades do Agreste em que atuam os professores que participantes da pesquisa	152
Gráfico 3 -	Anos do Ensino Fundamental em que os professores participantes da pesquisa atuam	153
Gráfico 4 -	Anos em que os participantes da pesquisa concluíram o curso de Pedagogia	154
Gráfico 5 -	Instituições em que se formaram os participantes da primeira fase da pesquisa	155
Gráfico 6 -	Índice da formação a nível de Pós-graduação dos participantes da pesquisa	157
Gráfico 7 -	Como os professores classificam a formação a que tiveram acesso no curso de Pedagogia	160
Gráfico 8 -	Atividades curriculares e extra curriculares que evidenciaram a relação teoria-prática	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Perfil acadêmico e profissional dos sujeitos	51
Tabela 2 -	Teses sobre avaliação nos bancos da CAPES e da UFPE	105
Tabela 3 -	Teses sobre formação nos bancos da CAPES e da UFPE	118
Tabela 4 -	Trabalhos publicados na Revista Brasileira de Educação	133
Tabela 5 -	Trabalhos publicados na Revista Educação e Pesquisa	134
Tabela 6 -	Trabalhos publicados na Revista Educação e Sociedade	135
Tabela 7 -	Trabalhos publicados na Avaliação e Políticas Públicas em Avaliação	136
Tabela 8 -	Procedimentos para compor a análise dos artigos	138

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Categorias da Teoria do Discurso	40
Figura 2 -	Eixos discursivos para análise dos dados do questionário	49
Figura 3 -	Contextos de influência que emergiram dos dados das entrevistas	55
Figura 4 -	Eixos discursivos em torno da avaliação da aprendizagem	111
Figura 5 -	Sentidos de avaliação nas teses defendidas na última década	117
Figura 6 -	Critérios para a leitura mais aprofundada dos textos	119
Figura 7 -	Eixos discursivos sobre a formação de professores	120
Figura 8 -	Processo formativo e suas contingencialidades	128
Figura 9 -	Sentidos de formação nas teses da CAPES e da UFPE	131
Figura 10 -	Agrupamento de sentidos que reforçam o discurso da relação teoria-prática	165
Figura 11 -	Sentidos de avaliação perpetuados num movimento interdiscursivo	170
Figura 12 -	Eixos de sentidos em torno das concepções de avaliação	173
Figura 13 -	Linearidade em crise	184
Figura 14 -	Sentidos da formação que incidem na avaliação no contexto pandêmico	194

SUMÁRIO

1	“O CAMINHO MUDA, E MUDA O CAMINHANTE. É UM CAMINHO INCERTO, NÃO O CAMINHO ERRADO” – NOTAS INTRODUTÓRIAS	20
2	“EU, CAMINHANTE, QUERO O TRAJETO TERMINADO. MAS NO CAMINHO, MAIS IMPORTA O DURANTE” – CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	35
2.1	ARTICULAÇÕES DE SENTIDOS QUE FORJAM AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES PENSADAS À LUZ DA TEORIA DO DISCURSO	36
2.2	ATUANDO NA INDECIDIBILIDADE QUE HABITA AS DECISÕES: SELEÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA, DOS SUJEITOS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS	47
3	PRÁTICAS AVALIATIVAS EM INTERFACE COM A FORMAÇÃO INICIAL E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM NOS ENTREMEIOS DA PESSOALIDADE DOS SUJEITOS	58
3.1	AVALIAÇÃO, AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, PRÁTICA AVALIATIVA: INTEGRAÇÃO ENTRE DIMENSÕES ONTOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS E PROFISSIONAIS	60
3.2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO TEÓRICO NO ESFORÇO DE DESMISTIFICA-LA	63
3.2.1	Relações polissêmicas entre a avaliação da aprendizagem e o currículo escolar: da interdependência à subalternização do currículo aos resultados	72
3.3	PROFISSIONALIDADE DOCENTE: O INTERIOR DA PROFISSÃO FORJADO A PARTIR DOS LIMITES CONSTITUTIVOS QUE PERMEIAM A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSORADO	76
3.3.1	Profissionalidades docentes tecidas nos contextos práticos-políticos: decisões em um terreno movediço	80

3.3.2	Elementos influenciadores da tecitura da profissionalidade docente: a pessoalidade como indicativo da impossibilidade de homogeneização	84
3.4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PROCESSO SEM PONTO FINAL	91
3.4.1	Licenciados como protagonistas: fios de sentidos selecionados na tecitura da própria formação	98
4	SENTIDOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ARTICULADOS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: INFLUÊNCIAS DOS CONTEXTOS FORMATIVOS MOVIMENTADAS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS	104
4.1	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEUS MÚLTIPLOS FOCOS DE ANÁLISE: PENSANDO A COMPLEXIDADE DO OBJETO E A NECESSIDADE DE MAIOR ÊNFASE NO ESTUDO DA TEMÁTICA A NÍVEL DAS TESES EM EDUCAÇÃO	104
4.1.1	A construção de sentidos em torno da avaliação da aprendizagem no período pré-pandêmico: sob quais teses tem se amparado esta temática?	110
4.2	A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TORNO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SOB QUAIS TESES TEM SE AMPARADO ESSA TEMÁTICA?	118
4.3	FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICAS AVALIATIVAS NOS PERIÓDICOS QUALIFICADOS: O ESPAÇO DESSAS TEMÁTICAS CENÁRIO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	132
4.3.1	Articulações possíveis nos periódicos brasileiros entre formação de professores e avaliação da aprendizagem: relações que se forjam no contexto do texto e no cotidiano	138
5	“AINDA ESTOU PROCURANDO UMA FORMA MELHOR DE AVALIAR MINHA TURMA”: SENTIDOS DE AVALIAÇÃO COMO REFERENCIAIS DA FORMAÇÃO MOBILIZADOS EM CONTEXTOS EXTRAORDINÁRIOS	150

5.1	CONTINGÊNCIAS EM TORNO DO PERFIL PROFISSIONAL E ACADÊMICO DE PROFESSORES DO AGRESTE DE PERNAMBUCO	152
5.2	“TODA PRÁTICA ESTÁ IMBRICADA EM UMA TEORIA, E A UNIVERSIDADE CONTRIBUIU PARA ESSA REFLEXÃO”: SENTIDOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ACESSADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA E SUAS REVERBERAÇÕES NAS CONCEPÇÕES AVALIATIVAS	161
5.2.1	Concepções em torno da avaliação da aprendizagem construídas no percurso formativo: sentidos de avaliação em disputa	169
5.3	“COMO AVALIAR SEM TER ESTRUTURA ALGUMA? A COMUNICAÇÃO É QUASE INEXISTENTE!”: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CONTEXTOS PANDÉMICOS: SENTIDOS ENTRE POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES	180
5.3.1	Avaliação da aprendizagem durante o período de atividades remotas: concepções e sentidos de avaliação sob suspensão	182
5.3.2	Desafios e impossibilidades que marcam a avaliação durante o período de isolamento social: discursos do cotidiano	181
5.3.3	Elementos da formação que contribuem para o desenvolvimento de práticas avaliativas no contexto pandêmico: articulações para uma “avaliação possível”	194
6	“A GENTE VOLTA, E ACABA VOLTANDO COM AS PRÁTICAS DAS AVALIAÇÕES QUE “SÃO ESCRITAS”: SENTIDOS DE AVALIAÇÃO INSCRITOS NAS CONTINGENCIALIDADES POSTAS AOS CONTEXTOS PÓS PANDEMICOS:	200
6.1	CONTEXTOS EXTRAORDINÁRIOS ANALISADOS DISCURSIVAMENTE: MODIFICAÇÕES DE SENTIDOS REVERBERADAS NAS RELAÇÕES DE INFLUÊNCIA QUE PERPASSAM AS PRÁTICAS AVALIATIVAS PRESENCIAIS	216
6.1.1	Relações de influência que se desdobram nos contextos práticos: discursos das secretarias, da formação e da autonomia docente	228

7	CONSIDERAÇÕES SOBRE O INACABÁVEL - A PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO PROJETOS IRREALIZÁVEI	239
	REFERÊNCIAS	246
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	260
	APÊNDECE B - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES	265
	APÊNDECE C - SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO	266
	APÊNDECE D - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS PROFESSORES EGRESSOS DA UFPE – CAA, ATUANTES EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO	291

1. “O CAMINHO MUDA, E MUDA O CAMINHANTE. É UM CAMINHO INCERTO, NÃO O CAMINHO ERRADO”¹ – NOTAS INTRODUTÓRIAS

A avaliação da aprendizagem tem sido explorada a partir de variados focos (LEITE; FERNANDES (2012); MÉNDEZ (2002); FREITAS (2009)), evidenciando a complexidade desta temática e sua impossibilidade de suturação. Frente a isso, destacamos que o aprofundamento dos estudos relacionados à avaliação da aprendizagem possui potencial de possibilitar avanços na construção do conhecimento sobre campos específicos, como por exemplo, aqueles relacionados ao currículo escolar, à formação de professores, às práticas docentes, aos cotidianos escolares, às políticas educacionais de um modo geral, e, ainda, à própria profissão docente.

A construção do conhecimento em torno da avaliação da aprendizagem tem evidenciado, dentre outros aspectos, que essa área de estudos tem sido historicamente utilizada como instrumento de exclusão dos sistemas educacionais, regidos por reformas empresariais intensificadas no Brasil a partir da década de 90, que, segundo Freitas (2002, p. 143), serviram de mote para a promoção de “novas formas de exclusão e velhas formas de subalternização”. Essas novas formas de exclusão, desde então, são marcadas por uma racionalidade neoliberal, que, segundo Dardot; Laval (2016, p. 2), “se caracteriza precisamente pela expansão e fortalecimento da “lógica de mercado” fora da esfera mercantil”.

Tal racionalidade foi responsável por uma acentuada alteração nos sentidos de avaliação que permeiam historicamente as instituições escolares e as políticas avaliativas, contribuindo, em última instância, para o delineamento de uma cultura de avaliação que institucionalizou-se enquanto prática pedagógica e docente (conforme a acepção de Souza (2006)), reverberando, por conseguinte, nas práticas avaliativas, uma vez que, conforme expõe Freitas (2004, p. 149), a inserção da racionalidade neoliberal no âmbito educacional privilegiou “a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, em que a qualidade era produto da própria competição e não uma construção coletiva”.

Assim, a avaliação e os sentidos que perpassam seus processos de significação, tendo por objeto a aprendizagem (mesmo que através da aferição de resultados quantitativos), se

¹ Versos da canção “A partida e o Norte” – Autores: Estevão Queiroga e Jayme Alves.

apresentam como um terreno fértil à compreensão de como os professores e suas práticas são afetados por tais sentidos, que não são exclusividade dos contextos escolares em suas representações políticas micro-macro (BALL, 2001), mas também dos contextos formativos em que se inserem, uma vez que a racionalidade neoliberal também habita as políticas e currículos voltados à formação inicial dos professores.

Diante dessa problemática, elencamos como objeto central dessa tese a avaliação da aprendizagem, considerando seu caráter multirreferencial e as articulações que institui com a formação de professores e os contextos cotidianos. Assim, tomamos estas influências enquanto elementos norteadores, porém, não definidores das práticas avaliativas uma vez que estas, para além das influências externas como a formação inicial e o campo profissional, são perpassadas pelas subjetividades dos sujeitos, que formulam, inclusive, formas diferenciadas de se relacionar com as influências formativas e profissionais tanto da educação básica, quanto da educação superior.

Assim, trazemos à discussão a noção de que as práticas avaliativas são delineadas por contingências que são capazes de aproximar ou distanciar os professores de determinadas concepções de avaliação, sendo capazes, ainda, de fazê-los reconfigurar tais concepções de acordo com os acontecimentos vivenciados. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem institui-se enquanto construção profissional permeada de sentidos coletivos e históricos, mas também pessoais, que são (re)criados a partir das tensões e demandas contemporâneas. Tais sentidos inserem-se, portanto, na luta por significação sobre o que é a *avaliação da aprendizagem*. Nessa perspectiva, compreendemos que as práticas avaliativas são tecidas a partir de relações marcadas por fixações parciais de sentidos, e que, nessas fixações parciais, discursos articulam-se, enfrentam-se e transformam-se (BURITY, 2010).

Assim, vale ressaltar que nesta luta por significação em torno do que é a avaliação da aprendizagem, os professores não estão isentos, ou mesmos seguindo o fluxo dos eventos que caracterizam as contingências, mas são, antes de tudo, sujeitos atuantes no processo de produção/recriação de sentidos, e de incorporação coletiva dos mesmos – processo esse marcado pela aceitação/recusa/readaptação (total ou parcial).

Desse modo, compreendemos que, para atuar na composição desse “filtro” profissional dos sentidos e concepções de avaliação, os professores se valem de referenciais formativos, experienciais, curriculares, acadêmicos, dentre outros. Tais referenciais definem as especificidades da profissão e do trabalho docente, que demandam um constante processo formativo, em que os professores vão apropriando-se da mobilização de sentidos diversos a

partir de demandas contextuais variadas, buscando através de testagens e experiências vivenciadas, respaldos das experiências formativas e práticas para agirem nas contingencialidades da sala de aula, o que implica em um constante processo de formação, no qual, são revisitadas experiências profissionais e formativas.

Na esteira dessas ideias, consideramos que a avaliação da aprendizagem consiste em um importante elemento profissional dos professores, não só por sua relevância no seio da prática docente no âmbito pedagógico, mas também pelo fato de que às práticas avaliativas estão subjacentes elementos basilares para o avanço da profissionalização dos professores, uma vez que requerem a obtenção de informações, mobilização de saberes profissionais para a análise das informações, e autonomia para decidir como agir diante das análises realizadas (GONÇALVES, ALMEIDA; LEITE, 2018).

Neste sentido, pensar as práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas cotidianamente pelos professores consiste em levar em consideração como as práticas são influenciadas pelos diferentes sentidos de avaliação que disputam o campo da significação, mas também por acontecimentos que reverberam no ambiente escolar e nas práticas docentes. Frente a isto, essa pesquisa, parte da compreensão de que as práticas avaliativas que os professores desenvolvem não são [unicamente] um produto acabado da formação, nem tampouco uma reprodução das exigências político-contextuais presentes nas escolas; também não são fruto do improviso, da repetição, do já experienciado como alunos da educação básica, ou ainda a transposição de um modelo/concepção avaliativa que os professores possuem maior identificação.

Não sendo unicamente nenhum desses fatores acima arrolados, também não negamos a possibilidade de que alguns deles, ou todos eles, dentre outros, constituam as práticas avaliativas dos professores. Porém, o que queremos inicialmente evidenciar é que as práticas avaliativas são constituídas em um movimento de múltiplas articulações de sentidos, e que, estes movimentos são possíveis dada a impossibilidade de suturação que permeia os contextos formativos, profissionais, pessoais, dentre outros.

Nesse aspecto, as práticas avaliativas não são aqui tomadas como uma produção que se encerra em suas formulações e influências iniciais – sobretudo do percurso de formação inicial -, mas que se expandem em uma busca constitutiva que demanda a interação com outras perspectivas e contextos formativos - como, por exemplo, o contexto de atuação profissional dos professores - que, interpelados pelas demandas e pelos acontecimentos

contingenciais do social que habitam os contextos escolares, passam a mobilizar relações entre os sentidos para embasar as práticas avaliativas que desenvolvem.

Sendo assim, partimos inicialmente da compreensão de que as movimentações de sentidos que perfazem as práticas de avaliação ultrapassam o campo da formação inicial dos professores, estendendo-se ao campo de atuação profissional, que, longe de ser um campo de “aplicação”, se estabelece enquanto campo formativo, sobretudo para ingressantes na profissão. Essa compreensão atrela-se à noção de que os contextos da formação inicial e de atuação profissional são perpassados por tensões a partir das quais as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores (assim como ocorre com as políticas) são constituídas por movimentos de disputa e acordos provisórios, estabelecendo-se contingencialmente.

Tais considerações iniciais nos foram apresentadas através da pesquisa que desenvolvemos no Mestrado em Educação Contemporânea², na qual a observação das aulas e entrevistas com estudantes-professoras nos levaram à compreensão de que as instituições escolares – através das concepções que sustentam e dos acordos que estabelecem - têm forte impacto sobre as práticas iniciais dos ingressantes na profissão, sendo esta formação direcionada a um fazer-prático regido por regras e normas institucionais que, devendo ser observadas pelos estudantes ingressantes na profissão, se afirmam como exemplo de práticas já desenvolvidas e que “dão certo”.

Assim, ao ingressarem nas redes públicas do ensino fundamental, os professores se deparam com um arsenal de práticas avaliativas e modos de fazer já testados e atestados por professores mais experientes, o que implica sentidos outros passam a inserir-se na luta pela significação sobre o que é a avaliação da aprendizagem para aquele profissional em específico, contribuindo ainda para a definição das práticas avaliativas a partir da tecitura de diferentes sentidos (GONÇALVES, 2017).

Destacamos ainda um outro dado evidenciado na pesquisa anterior que realizamos, o qual apontou que as práticas avaliativas dos antigos professores dos sujeitos que pesquisamos influenciavam diretamente as práticas avaliativas que desenvolviam em suas salas de aula (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019). Tais dados evidenciam, de certo modo, que as práticas não surgem de uma formulação única, pois sofrem influências de diversos

² PPG da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lucinalva Almeida.

sentidos, contextos e sujeitos, conforme já referimos. Assim, estas evidências anteriores nos deram mote para fundamentar uma curiosidade epistemológica assente na compreensão de que não é possível garantir uma forma específica de desenvolver a avaliação, como preconizam os currículos em evidência no ensino superior, a exemplo da Base Nacional Comum (BNC) para a formação de professores.

Assim sendo, consideramos que as práticas avaliativas são criadas por um emaranhado de sentidos não justapostos, mas que, a depender do lugar que ocupam no processo de individuação profissional, delineiam significações que estão sempre em movimento, marcadas pela singularidade e parcialidade de contextos únicos e acontecimentos que não passam desapercebidos ao processo de constituição destas práticas. Em tese, o que estamos a afirmar é que as práticas avaliativas dos professores, a despeito do viés discursivo coletivo que utilizam, diferenciam-se em essência, pois configuram-se a partir da interpretação individual de diferentes sentidos que estão a modificar-se juntamente com o espaço e os sujeitos.

A partir desta compreensão, destacamos a noção de indecidibilidade, que parte da argumentação de que [...] uma decisão [é] sempre caracterizada por uma falta constitutiva, resultado da impossibilidade de qualquer ordem específica ser capaz de se tornar, definitivamente, a própria ideia de Ordem” (MENDONÇA, 2014, p. 747). Por essa análise, a indecidibilidade presente na formação inicial situa as formas/níveis de abstração dos egressos quanto ao currículo pensado-vivido do curso, em “exteriores constitutivos”, que evidenciam sua impossibilidade de transposição/aplicação.

Tais impossibilidades evidenciam que os estudantes em formação consistem em decisões curriculares (LEITE, 2012), ao passo que adotam ou rejeitam integral ou parcialmente alguns sentidos, decidindo as opções teórico-metodológicas que mais se identificam acadêmica e profissionalmente, fazendo releituras, espelhando sua própria prática nas práticas desenvolvidas pelos docentes do ensino superior, escolhendo componentes curriculares eletivos que endossem uma opção teórico-metodológica, recorrendo a projetos institucionais, eventos acadêmicos e tantas outras opções formativas proporcionadas pela universidade. Todos esses elementos formativos podem garantir a possibilidade de uma formação inicial que apesar de estar atrelada a diretrizes, currículos,ementas e normas estabelecidas, se forja a partir de uma *pessoalidade* (NÓVOA, 2009), possibilitando múltiplas alternativas formativas no seio de uma mesma instituição e curso.

Logo, os sentidos de avaliação não são determinados pela formação, assim como as práticas dos professores também não podem ser, uma vez que os mesmos não absorvem os sentidos veiculados nesse espaço de forma acrítica e descontextualizada da realidade em que vivem/atuam. Assim, a própria formação passa por um crivo, por escolhas pessoais e profissionais que fazem com que os professores sejam também produtores curriculares e não meramente consumidores dos currículos de formação (universitários-escolares) com que têm contato.

Com tais ponderações, reafirmamos a influência de múltiplos sentidos para a tecitura das práticas e destacamos que a formação inicial dos professores consiste em um elemento primordial na luta por significação sobre o que é a avaliação da aprendizagem, embora influencie a prática profissional dos professores de maneiras particulares, atreladas às contingencialidades. Assim, analisamos os discursos-práticas avaliativas de professores do Ensino Fundamental e as concepções implícitas a esses discursos, tendo por contexto de influência inicial o contexto da formação de professores, contexto esse marcado pela habilitação em nível superior para o exercício profissional, além de lançar luz sobre as práticas apreendidas no âmbito socialização docente e experiências pré-profissionais (MOURA, 2019).

Desse modo, as análises que apresentamos foram subsidiadas pelas influências dos contextos e acontecimentos escolares, resguardadas as especificidades de cada instituição, e considerando como a cultura avaliativa por elas adotada influencia no modo como os professores utilizam os sentidos a que tiveram acesso para tecerem suas práticas avaliativas, que, por sua vez, são orientadas por uma “postura” profissional que é induzida a partir da personalidade dos mesmos (NÓVOA, 2009).

Frente a esta pluralidade de sentidos a movimentarem-se nas práticas avaliativas dos professores, fomos interpeladas a refletir sobre os discursos e contingências que orbitam a temática da avaliação nos contextos escolares, tendo por consideração as transmutações de tais sentidos e práticas no bojo das concepções dos docentes, uma vez que tais sentidos não estão estagnados no tempo-espacó, mas estão a se modificarem constantemente, apontando a impossibilidade de se conceber a avaliação como uma prática estanque a ser reproduzida, uma vez que a tomada de decisão implica em um dos eixos mais efetivamente inovadores e profissionais dos processos avaliativos.

Assim, coadunamos com Freitas (2009); Luckesi (2000) ao caracterizarem a decisão como uma das dimensões da avaliação. Partindo dessa premissa, conceituamos, a partir de

Laclau; Mouffe (2015), que a decisão se assenta em um campo de indecidibilidade - “o que significa que outras decisões poderiam ter tido lugar, mas a contingência histórica configurou-se de uma determinada forma, com a exclusão de outras possibilidades” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 22)

Nesse ínterim, destacamos que a indecidibilidade constitutiva dos sentidos de avaliação que movimentam-se nos vários contextos de influência - a saber, a formação docente, as políticas avaliativas e curriculares, as experiências dos professores, a cultura avaliativa das escolas e das famílias, dentre outras -, é também afetada pelas contingências sociais, políticas, econômicas, culturais, e emergências públicas de um modo geral. Tudo isso insere as práticas avaliativas em um campo que não pode ser pré-determinado ou antecipado em suas formulações, uma vez que tais práticas remetem a processos criativos e não reprodutivos. Tais processos transitam entre o particular-coletivo, o local-global e o político-social, e agregam princípios de decisão-indecisão, como todos os processos sociais.

O princípio da indecidibilidade pode ser evidenciado na tecitura dessa tese, que possuiu inicialmente um *lócus* de problematização fincado em um contexto presencial, marcado por ações relacionadas ao curso da trajetória política-curricular brasileira, em efervescência entre os anos de 2018 e 2019, um contexto marcado pelos movimentos de “implementação” de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, dadas as instabilidades políticas que o país vivenciava à época (e ainda vivencia) - e a própria natureza das formulações políticas que, naturalmente, nos escapam às pré formulações – se apresentava como um cenário fértil à realização de pesquisas que buscassem a articulação entre as práticas e contextos oriundos da educação básica e superior em suas relações, uma vez que durante a discussão da BNCC e no ato de sua promulgação, já se anunciava suas reverberações para o currículo da formação de professores (MACEDO, 2016).

No entanto, como toda decisão implica em movimentar-se em terreno indecindível (LACLAU, 2016) as projeções que serviram como base para o desenvolvimento das ideias centrais dessa tese se esváiram nesse terreno de indecisão, uma vez que, ultrapassando todas as perspectivas de uma cenário marcado por flutuações, fomos todos e todas surpreendidas pela pandemia da Covid-19, que fez com que representantes políticos e/por meio de cientistas alertassem para a importância da implementação de medidas de contenção da doença por meio do isolamento social, assim como para o gerenciamento e ampliação dos serviços de atendimento e, para a descoberta de medidas científicas eficazes, como a vacina.

Assim, tendo a transitoriedade dos sentidos em vista, fomos guiadas por contingencialidades que operaram na ordem do extraordinário, sobretudo entre os anos 2020-2022, marcados, dentre outros aspectos, pelo esmaecimento de fronteiras entre as concepções de avaliação da aprendizagem, propiciando a hegemonização de sentidos de avaliação ignorados pelas escolas, porém, sofrendo fortes interpelações pelas convicções historicamente estandardizadas pela escola, pela família e pelas políticas, que evidenciavam seus limites constitutivos. Desse modo, o isolamento social, necessário à contenção da Covid-19 trouxe ao contexto educacional brasileiro, tal como aconteceu em muitos outros países, desafios até então impensados para uma escola fundada na relação presencial, e socializada por meio de espaços físicos e interações presenciais.

Assim, vale salientar que, apesar de no contexto brasileiro a escola pública há muito tempo ser desafiada para a mudança (FREIRE, 2007), sobretudo no âmbito da inclusão e garantia de oportunidades para crianças e jovens, garantindo aprendizagens efetivas e significativas (LIBÂNEO; FERREIRA; TOSHI, 2012), esse discurso de mudança, não se dá a partir de objetivos e interesses uníssonos, sendo aclamados como “mudança necessária” fatores que mais se aproximam de interesses privatistas (HYPOLÍTO, 2020), do que necessariamente da garantia de aprendizagens e oportunidades. Assim, a escola pública brasileira tem sido historicamente um campo vasto de disputas por significação quanto a sua função social, o que, em tese, faz referência à problemas macroestruturais que se originam na intensa desigualdade social que é produzida pelo nosso país, e que foram escancaradas e aprofundadas no contexto da crise sanitária (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; SEABRA, 2009).

Assim, em um contexto já fértil ao desenvolvimento e aprofundamento de crises originadas e alimentadas por uma lógica neoliberal de governo (DARDOT; LAVAL, 2019), a pandemia serviu para alargar ainda mais as crises que alimentam esta referida lógica, fomentando ainda mais as crises políticas e sociais. Nesse aspecto, no dizer de Santos (2020), a pandemia provocada pelo Coronavírus tornou visível as amplas assimetrias sociais e econômicas existentes. No mesmo sentido Harvey *et al.* (2020), partindo da análise do contexto brasileiro, concluem que os impactos da crise têm a marca da desigualdade, expondo as populações mais pobres a situações de maior vulnerabilidade social.

De modo mais específico, no âmbito da educação destacamos as diversas crises potencializadas no sistema público de ensino. Dentre elas, é salutar destacar a emergência de um espaço-tempo escolar desenvolvido virtualmente, o que configurou-se um desafio para alunos, professores às práticas de ensino, seja pela imperícia dos equipamentos e das

situações didático-pedagógicas nesse formato, seja pela falta de acesso a tais equipamentos, isto porque a realização de atividades remotas configurou-se como a alternativa para assegurar a continuidade da formação escolar, porém, conforme pontuamos anteriormente, no contexto da educação na escola pública, esse formato constituiu-se um desafio que está para além das esferas do campo educacional, pois esbarrou, dentre outros aspectos, nos processos de desigualdade social instaurados no país, seja pela ausência de projetos, seja pela implementação de projetos que contribuem para alargar ainda mais essas desigualdades.

Tais desigualdades, em suas muitas faces, estão sendo evidenciadas e reverberados nas atividades remotas, uma vez que, para as classes menos favorecidas, as interações remotas, quando acontecem, estão restritas quase exclusivamente a aplicativos de redes sociais, como por exemplo o WhatsApp, que não possui ferramentas pedagógicas e que não foi projetado para esse tipo de interação. Tendo essa situação por referência, reportamo-nos às atividades remotas e não às aulas remotas - como divulgado pelas escolas privadas, secretarias de educação, mídia, entre outros – uma vez que compreendemos que a aula é uma construção histórica, e que, “[...] num sentido mais amplo, é o espaço, a situação, o âmbito humano específico [...] que propicia um conjunto de experiências e estímulos que interagem com professores e alunos” (VEIGA, 2008, p. 268). Portanto, na perspectiva que assumimos nesse trabalho, a aula não se limita e não pode ser equiparada a trocas de informações entre alunos e professores via mensagens e fotos.

Dentre as crises já existentes e potencializadas pela crise sanitária, também damos ênfase ao financiamento da educação que, durante o período pandêmico foi duramente afetado pela queda de arrecadação (ALVES, ET AL, 2020) e pela própria indisposição do MEC em gerir políticas e programas de investimento voltados a atender as demandas advindas do contexto educacional que a crise sanitária desencadeou, evidenciando, assim, um alinhamento com a necropolítica gerenciada com sucesso pelo poder executivo, prevendo não só o extermínio de vidas mais vulneráveis, mas também o extermínio da própria escola, enquanto espaço de emancipação desses mesmos sujeitos em estado de vulnerabilidade (KOHAN, 2020).

Também destacamos as crises relacionadas ao próprio fazer pedagógico das redes e instituições de ensino, uma vez que diante de um “novo cotidiano” viram suas bases afetadas e recorreram a programas curriculares desenvolvidos por grupos privados e financiados por

grandes corporações³ alargando ainda mais o caminho para a inserção de interesses privatistas no âmbito do ensino público (HYPÓLITO, 2020).

Essa reorganização curricular, caracterizada por Morgado; Et al (2020) como um isolamento curricular, afetou diretamente a organização do trabalho dos professores, visto que foram interpelados a seguirem os programas adotados, uma vez que tais programas eram compatíveis com as aulas gravadas a nível municipal e veiculadas via Youtube e Canal municipal. Assim, os processos de autonomia, quando dos períodos de adoção e intensificação dos programas, passou a ser ainda mais regulada.

Esse aumento da regulação da autonomia dos professores e de sua efetiva participação autoral no planejamento das atividades foi intensificado durante o período pandêmico em um contexto nacional em que a relevância dos professores e sua função social passou a ser duramente atacada (e até criminalizada). Com a centralização e isolamento curricular cumprindo a função de pretensos “substitutos” da figura do professor, notou-se o fortalecimento de discursos há muito rechaçados pela comunidade docente e acadêmica, e que, a exemplo do *homeschooling*, passaram a utilizar a experiência maquiada das atividades remotas como forma de comprovação de sua suposta eficácia (HYPÓLITO, 2020).

Com isso, destacamos que no período pandêmico crises pré existentes se intensificaram, atingindo espaços institucionais na dimensão do pedagógico e do profissional, uma vez que em meio a tais debates que insinuavam e insinuam uma pouca relevância social do trabalho professorado, vimos emergir em um cotidiano de crises o esmaecimento de fronteiras entre o profissional e o doméstico, o público e o particular, uma vez que o espaço residencial dos professores transformou-se em seu ambiente de trabalho, recebendo virtualmente suas turmas, favorecendo a intensificação da desprofissionalização docente, uma vez que, no cenário nacional, observou-se que os professores proviam os recursos para desenvolverem seu trabalho, ao passo que tiveram seus horários de trabalho intensificados dada a esta quebra de fronteiras entre as suas casas e o ambiente escolar.

Em termos gerais, atribuímos que o Estado brasileiro fez de sua ausência na gerência das crises e na formulação de políticas, a própria política, que, em tese, ignorou a nova configuração educacional trazida pela pandemia e relegou a um projeto de desigualdades os alunos da escola pública e seus docentes. Assim, a busca por uma escola com participações

³ A exemplo do Simplifica, programa inicialmente adotado pela rede de Caruaru em associação com o IQE, e que propôs um modus operandi de trabalho aos professores, definindo conteúdos e atividades denominadas de trilhas de aprendizagem, tendo como ponto de partida e fundamentação as habilidades da BNCC.

do Estado - em termos de responsabilidade – cada vez mais minimizadas e orientada por interesses privatistas encontrou no contexto da crise sanitária no Brasil, um terreno fértil para aprofundar-se. Tudo isso em um cenário marcado pela crise da democracia e os serviços públicos – dada a política de precarização adotada nos últimos anos que prevê um teto de gastos para diversas áreas sociais, como saúde e educação.

Frente a esta pálida descrição das crises potencializadas no cenário educacional durante a pandemia, refletimos que esse fenômeno mundial consistiu em uma evidência da indecidibilidade que habita as decisões, visto que em um contexto de pesquisa marcado por decisões, no que concerne ao projeto que submetemos ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, o contexto pandêmico não só alterou o curso da nossa pesquisa, mas fez emergir um campo de pesquisa desconhecido até então.

Assim, focalizando um cotidiano que, assim para os professores, era-nos desconhecido, não tivemos a pretensão de “superar” as indecidibilidades ou mesmo esperar um momento de suposta acomodação das mesmas para decidir em um terreno que se mostrasse mais confiável para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que compreendemos que “a indecidibilidade não é um momento a ser atravessado e superado. [... pois,] mesmo quando tomo minha decisão e faço algo, a indecidibilidade não chega ao fim” (DERRIDA, 2016, p. 133).

Desse modo, demos prosseguimento a pesquisa, mantendo o foco no objeto de estudo apresentado, porém, situando-o e pensando-o/problematizando-o em um contexto que não possuía precedências, mas que ia (e está) nos indicando, simultaneamente ao desenrolar dos fatos e da realidade pandêmica e pós pandêmica, caminhos possíveis de produção do conhecimento em um cotidiano que estava sendo constantemente alterado não só pela natureza dinâmica – que lhe é própria no processo de construção, mas por estar sendo impetrado em um terreno que, mais que se constituir indecindível, se configura esmaecido e desmobilizado em suas formas de organização e legitimação de poder, uma vez que as próprias secretarias de educação, durante o contexto pandêmico, não foram capazes de idealizar/mobilizar propostas conjuntamente aos professores.

Partindo dessas considerações, o cotidiano que emergiu das contingências produzidas pela pandemia constituiu-se como *lócus* discursivo desta pesquisa, uma vez que a busca por compreensão acerca das práticas avaliativas desenvolvidas profissionalmente a partir da tecitura de diferentes sentidos de avaliação é atravessada, dentre outros aspectos, pelas

contingencialidades de um espaço-tempo marcado por crises exponencialmente mais amplas e profundas.

Sendo assim, ao adentrarmos o contexto das atividades remotas, não nos detivemos a compreender como se instaurou esse processo, ou quais os pressupostos que o alimentaram, uma vez que ele se estabeleceu desde o início do período de isolamento como um *cotidiano* que hegemonicamente caracterizado por medidas de segurança primordialmente eficazes na prevenção da Covid-19.

Em suma, a insurgência de um cotidiano escolar desconhecido direcionou nosso olhar para a necessidade de ressignificar o objeto de pesquisa que serviu de mote de contestação inicial para esta tese, tendo agora o contexto pandêmico enquanto *lócus* de problematização e, felizmente, mais adiante, o contexto pós pandêmico sobre o mesmo viés e curiosidade epistemológica em torno dos sentidos de avaliação mobilizados nos contextos escolares.

Assim, tendo por pressupostos as ponderações até então apresentadas, definimos a seguinte questão norteadora para a escrita e desenvolvimento desta tese: *como se evidencia nos discursos de professores a não suturação dos sentidos de avaliação movimentados nos contextos pandêmicos e pós pandêmicos?*

Com base no problema de pesquisa descrito e na problemática que o envolve, intentamos evidenciar a impossibilidade de uma constituição última ou padronizada acerca dos sentidos sobre avaliação da aprendizagem. Desta feita, a despeito dos contextos de influência, dos quais, privilegiamos a formação inicial de professores, compreendemos que tais sentidos (que estão subjacentes às práticas discursivas de avaliação) são marcados por subjetividades e interpelados contingencialmente. Frente a esta compreensão, selecionamos como participantes dessa pesquisa professores atuantes nas séries inicial do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de cidades do agreste do estado, sendo ainda egressos e/ou concluintes do curso de Pedagogia.

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em: *Analizar nos discursos de professores a não suturação dos sentidos de avaliação movimentados nos contextos pandêmicos e pós pandêmicos.* Assim, de modo mais específico, objetivamos:

- Analisar nas produções acadêmicas sentidos de avaliação da aprendizagem em movimentação entre os contextos da formação inicial e das práticas desenvolvidas pelos professores;

- Analisar no discurso dos professores sentidos avaliativos que influenciam as concepções que possuem sobre avaliação da aprendizagem.
- Analisar a partir das contingencialidades do contexto pandêmico os sentidos de avaliação mobilizados pelos professores durante o período de atividades remotas;
- Analisar os discursos dos professores sobre o retorno às aulas presenciais em torno da movimentação dos sentidos de avaliação no período pós pandêmico.

Destacamos a relevância desta pesquisa através dos objetivos que a ela estão subjacentes, por vislumbrarmos que tais objetivos propiciaram o aprofundamento do estudo das práticas avaliativas em contextos extraordinários, fazendo suscitar a necessidade de concepção de práticas que estejam abertas à indecidibilidade e às movimentações contingenciais que dão vida ao cotidiano escolar, distanciando-se cada vez mais de sentidos prescritivos e definidos *à priori*.

Para além disso, a relevância dessa pesquisa também implica no desvelamento das práticas avaliativas cotidianas desenvolvidas no contexto pandêmico e pós pandêmico, possibilitando o registro de cenários de ensino atípicos no contexto educacional brasileiro, a partir dos discursos de professores, sujeitos imprescindíveis para o prosseguimento das atividades remotas durante a pandemia, porém, que possuíram/possuem poucos espaços para difundir suas experiências e fazer ouvidas suas práticas em um contexto em que muitas vozes disputaram/disputam atenção no jogo de significações, sem necessariamente terem uma vivência aproximada com um contexto tão alterado pelas contingências que marcaram o período de realização dessa pesquisa.

Ademais, destacamos que os objetivos que nortearam a realização dessa pesquisa evidenciaram as possibilidades e impossibilidades vivenciadas pelos professores nos referidos contextos, nos quais os princípios de indecisão foram potencializados, demonstrando através do discurso dos professores como os sentidos e concepções são afetados pelas contingências, sendo acometidos por estados de suspensão de modelos hegemônicos, dando espaço a sentidos avaliativos que vão se transmutando de acordo com as demandas contextuais.

Assim, destacamos que essa pesquisa está dividida em sete capítulos. O primeiro capítulo consiste neste capítulo introdutório, que apresentou o objeto da tese através de uma

temática investigativa problematizada a partir das demandas e desafios que habitam os contextos pré pandêmicos, pandêmicos e pós pandêmicos, apresentando a questão norteadora, objetivo geral e específicos, e as relevâncias do mesmo.

O segundo capítulo apresenta de modo mais aprofundado nossas opções teórico-metodológicas e os procedimentos que adotamos para realização da pesquisa. Também apresenta o processo de seleção dos sujeitos participantes, os procedimentos utilizados para a coleta de informações e as opções teórico metodológicas utilizadas como lente para a análise de dados.

O terceiro capítulo dessa pesquisa propõe discutir teoricamente a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas, trazendo a historicidade de seus conceitos e abordando a impossibilidade de suturação dos seus sentidos, sobretudo as influências daqueles oriundos do campo da formação de professores, considerando essa formação um “projeto irrealizável”. Para tanto, abordamos como os professores assumem caminhos profissionais diferenciados dos referenciais da formação, delineando suas práticas por profissionalidades que não podem ser definidas *a priori*.

O quarto capítulo apresenta as análises que correspondem ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa, no qual apresentamos um levantamento das Teses publicadas nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da UPFE entre os anos de 2009 e 2018; e de trabalhos publicados neste mesmo marco temporal em periódicos especializados.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados, evidenciando as movimentações de sentidos da formação acadêmica que articulam-se para a constituição das concepções e práticas avaliativas, discutindo que concepções em torno da avaliação da aprendizagem que são evidenciadas nos discursos dos professores através de uma polissemia de sentidos, sendo atravessadas ainda pelas contingências, possibilidades e impossibilidades advindas crise sanitária e da emergência do “Ensino Remoto”.

O sexto capítulo dessa pesquisa apresenta a análise dos dados acessados via entrevista com os professores das séries iniciais do ensino fundamental nos contextos pós pandêmicos, e aborda as movimentações de sentidos de avaliação entre os contextos extraordinários, assim como os diferentes contextos de influência que atuam nessa movimentação de sentidos.

Em seguida, no capítulo sete, apresentamos algumas considerações sobre a construção da pesquisa, trazendo reflexões sobre os contextos e os acontecimentos que

permearam a constituição do objeto, inscrevendo-o na ordem do indecindível em um momento de extrema instabilidade política, social e econômica. Evidenciamos ainda a natureza do campo político, o contexto de ameaças à democracia e como as práticas dos professores se inserem na luta por significação para romper com discursos hegemonizados.

2. “EU, CAMINHANTE, QUERO O TRAJETO TERMINADO. MAS NO CAMINHO, MAIS IMPORTA O DURANTE”⁴ – CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: DECISÕES PENSADAS EM CONTEXTOS INDECINDÍVEIS

A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la - e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço. A linguagem é o meu esforço humano. Por destino tenho que ir buscar e por destino volto com as mãos vazias. Mas - volto com o indizível. (LISPECTOR, 2009, p. 176).

A linguagem, para além de um sistema de códigos que descreve e, ao mesmo tempo, pode estruturar a realidade, tem sido, com maior ênfase, foco e base norteadora dos estudos e produções científicas desde a *Virada Linguístico Pragmática*, movimento que marca a passagem da “Filosofia da Consciência” para a “Filosofia da Linguagem” (HABERMAS, 1990). Tal movimento permitiu, em tese, maior aproximação *aos e aprofundamento nos* estudos relacionados à individualidade dos sujeitos, práticas e espaços. Neste sentido, a linguagem, transcende a concepção de um sistema de códigos estruturados e expande-se à compreensão da existência de “formas anônimas de linguagem” (Ibidem, p. 57).

As formas anônimas e diversamente possíveis de linguagem nos situam em realidades que são igualmente diversas e anônimas, e que podem, inclusive, não estarem catalogadas no sistema de nossos códigos linguísticos. Sendo assim, quando não há no sistema de códigos elementos capazes de descrever e explicar um dado fenômeno da realidade, oriunda-se então, um problema científico-filosófico. Deste modo, como descreve a personagem criada por Lispector, intentamos por meio da linguagem adentrar à realidade e, não compreendendo-a, no exercício que nos interpela a voltar de mãos vazias é que evidencia-se o que não conhecemos. Logo, é o fato de buscar e não encontrar na linguagem palavras que descrevam o até então desconhecido, ou seja, o indizível, que nos leva a pesquisar, a buscar compreender a realidade, a produzir conhecimento.

Sendo este o sentimento que norteia a escrita deste capítulo metodológico - ou seja, a busca pelo que não se sabe, pelo que ainda não foi descrito ou decodificado em linguagens e formas de dizer objetivas -, partimos do não sabido utilizando a realidade como meio

⁴ Versos da canção “A partida e o Norte” – Autores: Estevão Queiroga e Jayme Alves.

possibilitador da criação de novas linguagens, partindo da indagação que tem permeado nossas idas, vindas e achados teóricos para a construção deste trabalho de tese: *como se evidencia nos discursos de professores, a não suturação dos sentidos de avaliação movimentados nos contextos pandêmicos e pós pandêmicos?*

Partindo do referido problema de pesquisa, intentamos evidenciar a impossibilidade de uma constituição última ou padronizada dos sentidos sobre avaliação da aprendizagem que são, por sua vez, marcados por subjetividades e interpelados contingencialmente. A esta compreensão que embasa o problema deste trabalho de tese, estão subjacentes conceitos e categorias oriundas da Teoria do Discurso.

2.1 ARTICULAÇÕES DE SENTIDOS QUE FORJAM AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES PENSADAS À LUZ DA TEORIA DO DISCURSO

Partindo da concepção de que os discursos são práticas de significação e as práticas são constituídas discursivamente, (LOPES, 2015), apontamos para este mesmo movimento no que diz respeito às práticas avaliativas que, nesta lógica, consistem em discursos. Por esta via, tomamos as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores a partir da noção de que elas não estão destituídas de interesses e projetos mais amplos, sendo estas práticas compreendidas também pela noção de que elas não carregam em si discursos a serem analisados, antes são, elas mesmas, discursos em sua essência. Logo, embasadas em Laclau; Mouffe (2015),

Nossa análise rejeita a distinção entre práticas discursivas e não discursivas. Afirmamos que: a) todo objeto é constituído como objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é dado fora de condições discursivas de emergência; e b) qualquer distinção entre o que usualmente se chama de aspectos linguísticos e comportamentais de uma prática social ou é uma distinção incorreta, ou deve ter lugar como diferenciação na produção social de sentido, que é estruturada sob a forma de totalidades discursivas (p. 180).

Partindo desta premissa, a distinção entre fenômeno e discurso é dissipada pelo entendimento de que todo discurso é uma prática e de que toda prática é discursiva. Neste sentido, como já afirmamos, o discurso não emerge do fenômeno, uma vez que as práticas e fenômenos são, essencialmente, discurso. Deste modo, compreendemos que “[...] discurso não é uma simples soma de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social” (MENDONÇA, 2009, p. 157). Esta produção de sentidos oriunda das articulações aponta

para a impossibilidade de pensarmos as práticas avaliativas e os saberes que as envolvem, dentro de um padrão, sendo forjadas dentro de uma pluralidade discursiva que não se distancia das concepções de avaliação, mas que é capaz de ressignifica-las a partir das articulações que estabelece.

Assim, reconhecendo que “discurso não é só linguagem, aquilo que se fala ou se escreve. Discurso é prática. É linguagem e ação; uma prática de significação” (LOPES, 2015, p. 449), as diversas articulações realizadas por nossos sujeitos entre elementos/sentidos avaliativos para comporem as práticas que desenvolvem, poderão nos dar indícios da construção dos sentidos de avaliação que movimentam-se no cotidiano escolar.

Deste modo, à luz da Teoria do Discurso coadunamos com a noção de que embora os discursos não se fixem, ou ainda não se desenvolvam em um plano de ineditismo ou singularidade, os mesmos travam constantemente disputas no processo de significação, o que faz com que, a depender das contingências existentes, discursos aglutinem significantes sociais, transformando prerrogativas particulares em universais e, por conseguinte, hegemonizando-se.

Logo, a análise das práticas avaliativas delineadas por sentidos e concepções de avaliação situadas em um contexto histórico e social, se volve ao entendimento de que tais práticas se desenvolvem por um viés hegemonicó, que remete a formas específicas de se vivenciar as práticas avaliativas, uma vez que a escolha por determinados sentidos de avaliação parte de um princípio da indecidibilidade, em que escolher/decidir é uma prática que subjaz a rejeição de outros elementos/sentidos de avaliação.

Assim, partimos da compreensão de que as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores nos períodos pandêmico e pós pandêmico consistem em discursos que, embora hegemonizados, circulam social, política e pedagogicamente em um campo de indecisão, uma vez que não são os únicos a operar no processo de significação. Deste modo, como informam Lopes; Mendonça; Burity (2015), urge analisar as

[...] condições de fixação de um discurso concreto (isto é, de um complexo articulado de elementos simbólicos e práticos) num contexto de múltiplas possibilidades, no qual algumas entram na produção de uma formação hegemonicá enquanto outras são excluídas e mesmo combatidas (p. 16).

Partindo de início desta concepção mais geral de análise, o caminho metodológico que propomos se ancorou em abordagens que possibilitaram a compreensão das movimentações de sentidos que reverberam no desenvolvimento das práticas avaliativas. Deste modo, analisamos não *o que* esses sentidos significam, mas *como* significam,

evidenciando as condições de fixação [parcial] de um discurso em relação aos outros, e como estes se articulam de modo a instituírem-se enquanto hegemônicos. Ou seja, como nos contextos pandêmico e pós pandêmicos, marcados ainda por movimentos históricos, ideológicos, políticos, econômicos e sociais, se dão os movimentos de sentidos de avaliação subjacentes às práticas avaliativas cotidianas.

Assim sendo, entre as novas formas de linguagem ou uso variado das linguagens estabelecidas, intentamos ter acesso a este *como*, ao não conhecido, o “indizível” a que se refere Lispector (2009), por meio de uma abordagem teórico-analítica que recorre à discursividade numa perspectiva desestrutivista, uma vez que “análise do discurso” na perspectiva a que nos associamos é uma prática desestrutiva, que envolve uma descrição dos processos de constituição e transformação de discursos/hegemonias” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 16).

Adentrando propriamente ao campo da Teoria do Discurso para tratarmos da impossibilidade de padronização das práticas docentes, tendo por foco as práticas avaliativas, nos associamos a abordagem pós-estruturalista que consiste num “[...] esforço teórico que parte do pressuposto de que não há possibilidade de considerarmos qualquer estrutura como uma totalidade fechada, construída a partir de fundamentos transcendentais de sua própria historicidade” (Ibidem). Em consonância com esta abordagem, tomamos a Teoria do Discurso na perspectiva de Laclauiana como embasamento teórico-metodológico.

Assim, a Teoria do Discurso, a qual tem por um de seus eixos “a noção de que o próprio social não possui um sentido finalístico, ou seja, as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm essencialmente características precárias e contingentes” (MENDONÇA, 2010, p. 481), apresentou-se como abordagem fundamental para a construção deste trabalho de tese, uma vez que embasou nossa compreensão acerca do sentido não finalístico dos processos formativos dos professores, que aludem à aquisição de sentidos avaliativos, evidenciando, do mesmo modo, a natureza não finalística das práticas avaliativas.

Destarte, com base na Teoria do Discurso, compreendemos que assim como as práticas avaliativas consistem essencialmente em discurso, o ato de como pesquisadoras, as elencarmos dentre tantos objetos de pesquisa também se assenta em uma formulação discursiva. Neste sentido, a Teoria funda-se na compreensão de que

Discurso, por sua vez, não deve ser entendido como o simples reflexo de conjuntos de textos a serem compreendidos, mas é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas (MENDONÇA, 2010, p. 481).

Deste modo, “o discurso é uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes. É parte inseparável da ontologia social dos objetos” (BURITY, 2008, p. 42). Sendo assim, conforme reportamos no início desse capítulo, as práticas não carregam em si discursos a serem analisados, mas são, por si, discursos, uma vez que consistem em uma unidade complexa de significação:

O discurso é uma prática na qual se constituem instituições, procedimentos, comportamentos; delimitam-se esferas de competência ou jurisdição; disputam-se posições de enunciação que são também lugares de disciplinamento ou controle de feixes de práticas sociais (ou, visto de uma outra ótica, lugares de capacitação para manter ou transformar a ordem vigente – num dado campo social, numa dada formação social, num dado período histórico). Assim, nunca se está só com as palavras, falas, intenções manifestas ou veladas. Simplesmente, não há ação social sem significação, mas toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso (BURITY, 2010, p. 11).

Frente a essas ponderações, evidenciamos como a Teoria do Discurso fundamenta-se para propor uma concepção de prática que não existe fora de um universo discursivo. Esta concepção, que embasa a construção do nosso problema de pesquisa e os pressupostos que desenham nossa tese, nos oferece subsídios para pensar as práticas avaliativas enquanto práticas discursivas que se desenvolvem em uma associação complexa entre ação e significação.

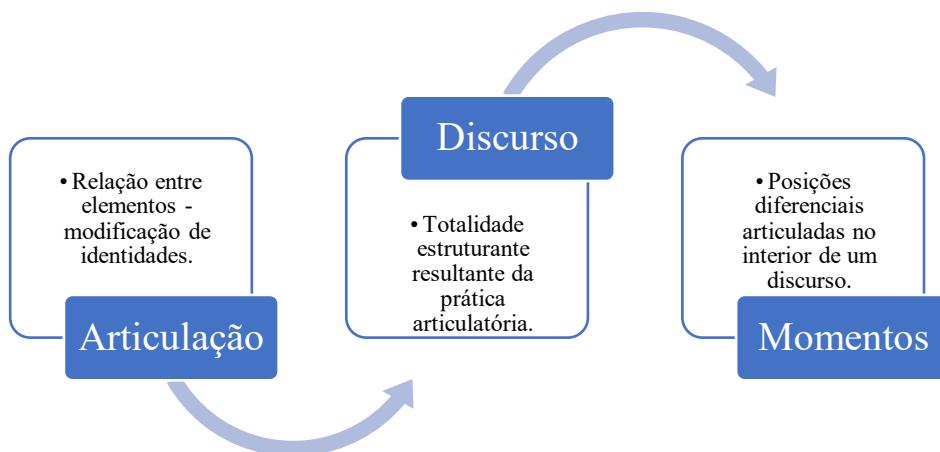
Nesse jogo de sentidos, o sentido dos “fenômenos é dado por uma articulação inseparável entre sua dimensão física e uma dimensão significativa desse mesmo fenômeno” (BURITY, 2008, p. 42), o que implica em considerar, segundo o autor, que o discurso não pode ser subsumido à fala. É com base nesta problematização, que discurso, para Laclau e Mouffe (2015) consiste em uma “totalidade estruturada resultante [de uma] prática articulatória (p. 178), que se dá inicialmente, pela associação de *elementos* e *momentos*:

Sabemos que o discurso, portanto, é o resultado da organização de elementos que não estavam anteriormente articulados entre si e que, no momento da articulação, e em relação a ela, deixaram suas condições de elementos para assumirem *status* de momentos diferenciais. Dito de outra forma: elementos que representavam a pura diferença numa lógica complexa (lógica da diferença) articularam-se e tornaram-se elementos equivalentes (lógica da equivalência) (MENDONÇA, 2003, p. 143).

Sendo o discurso o resultado de uma prática articulatória, urge definirmos esta categoria à luz do entendimento proposto pela Teoria em foco. Assim, Laclau e Mouffe (2015) chamam de “*articulação* qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória” (grifo dos autores). Vale salientar ainda, que neste processo, “as posições diferenciais, na medida em que apareçam articuladas no interior de um discurso” (Ibidem) são chamadas de “*momentos*”.

Para tornar mais claro este processo, construímos a figura a seguir, que indica as relações entre *elementos*, *práticas articulatórias*, *discursos* e *momentos*:

Figura 1: Categorias da Teoria do Discurso



Fonte: A autora (2022)

Assim, é sobre este processo de relação de *elementos* que resultam em *articulações*, que, por sua vez, resultam em *discursos* que estruturam através de posições diferenciadas os *momentos*, que Laclau e Mouffe (2015) afirmam: “todo elemento ocupa uma posição diferencial – em nossa terminologia, em que todo *elemento* é reduzido a um momento desta totalidade -, toda identidade é relacional e todas as relações têm um caráter necessário” (p. 179). Deste modo, sendo as identidades relacionais, refletimos, com foco em nosso objeto de estudo, como *elementos* do campo da avaliação são *articulados* nas práticas dos professores para a tecitura das práticas/*discursos* avaliativos que desenvolvem cotidianamente?

Nesse sentido, compreendemos que as práticas que os professores desenvolvem consistem em discursos, que, por sua vez, são um conjunto de práticas articulatórias. Acerca da natureza das práticas articulatórias, Laclau e Mouffe (2015) evidenciam que

Toda prática social é, portanto – em uma de suas dimensões -, articulatória. Como não é o momento interno de uma totalidade autodefinida, ela não pode simplesmente ser a expressão de alguma coisa já adquirida, não pode ser *totalmente* subsumida pelo princípio da repetição. Antes, ela sempre consiste na construção de novas diferenças. O social é articulação, na medida em que a “sociedade” é impossível (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 188).

Sendo a prática social articulatória constituída por um processo de cancelamento momentâneo de diferenças, em que consensos são possíveis à medida que diferentes elementos encontram um ponto discursivo em comum (na TD, denominado *ponto nodal*), urge destacarmos ao tratar da *equivalência* (que consiste em uma das categorias da Teoria do Discurso), Laclau e Mouffe (2015) a descrevem como criadora de “[...] um segundo sentido que, embora parasitário do primeiro, subverte-o: as diferenças cancelam-se mutuamente na medida em que são usadas para expressar algo idêntico subjacente a todas elas” (p. 205).

Desse modo, a categoria *equivalência*, na Teoria do Discurso, se apresenta como junção parcial de diferentes que encontram um ponto específico de associação que faz com que suas diferenças sejam momentaneamente canceladas em prol de se obter este ponto em específico, que é o “objeto” ou aspecto identitário comum aos diferentes que instituíram equivalência.

Prosseguindo, Laclau e Mouffe (Idem), classificam as equivalências como relações marcadas por ambiguidades, que são caracterizadas pelo fato de que: “[...] dois termos, para serem equivalentes, devem ser diferentes – de outro modo, haveria uma simples identidade” (p. 206) - ou seja, as relações de equivalências são marcadas sempre por diferentes grupos, associações, perspectivas, que integram os contextos políticos-práticos das práticas avaliativas dos professores -; Os autores ainda destacam como ambiguidade o fato de que “[...] a equivalência existe apenas no ato de subverter o caráter diferencial daqueles termos” (p. 206) – o que indica que é através da anulação do caráter diferencial dos interesses que permeiam os contextos de influência-texto-prática (BALL, 2001) que influenciaram os contextos pandêmico e influenciam o pós pandêmico, que a equivalência se institui.

Com base nestas concepções, intentamos refletir teoricamente sobre os elementos/sentidos que se associam e compõem discursivamente as práticas avaliativas. Isso implica em considerar que esses elementos/sentidos advêm de diferentes contextos e experiências, que por sua vez são marcados histórica e socialmente por contingências que alteram não só os sentidos de avaliação, mas o modo como estes passam a significar na

prática de cada professor, sendo ainda atravessados por suas subjetividades e interpretações individuais-coletivas.

Tal compreensão é possível por tomarmos como base que as identidades dos professores (pessoais-profissionais), por serem fruto de articulações múltiplas, complexas e contingentes, não se fecham ou se esgotam em uma formulação voltada à reprodução, ou ainda concebida como estática ou fechada em uma formulação que se pretenda fixa. Assim, devido a esta impossibilidade de fechamento da constituição profissional dos professores e das práticas que desenvolvem, é que emergem as possibilidades de movimentações outras de sentido, capazes de operar em um terreno que é móvel e indecindível.

Deste modo, refletimos que “[...] a condição de possibilidade de algo é também sua condição de impossibilidade” (LACLAU, 2016, p. 78), e vice versa, uma vez que a possibilidade de se instituir equivalências e formular discursos que se pretendem hegemônicos, são marcadas, ao mesmo tempo, por sua impossibilidade de ser por completo.

Diante do exposto, vale ressaltar que:

As identidades, quando assumem a condição de momentos diferenciais na relação articulatória, anulam completamente seus sentidos particulares. Entretanto, isso não quer dizer absolutamente que as identidades deixam de existir como elementos diferentes entre si e diferentes também da própria articulação (MENDONÇA, 2003, p. 142).

A existência parcial dos processos de equivalência e hegemonização de discursos e, ao mesmo tempo a não fixação da anulação das diferenças abrem espaços para a movimentação de sentidos, tornando toda e qualquer decisão uma ação que se dá em um terreno indecindível, sendo marcada pela possibilidade e pela impossibilidade que marcam as arenas das políticas-práticas, como afirma Derrida (2016). Isto implica em considerar que “se a possibilidade do sistema discursivo é equivalente à possibilidade de seus limites, isso quer dizer que toda e qualquer produção de sentido ocorre obrigatoriamente no interior das práticas articulatórias” (Ibidem, p. 143).

Em síntese, as práticas articulatórias só se apresentam como possibilidade de atendimento de uma demanda particular que é comum a diferentes elementos, por se constituir, ao mesmo tempo, e dado seus limites, como impossibilidade de esgotar o atendimento destas demandas e de fazer perdurar, para além do ponto nodal da articulação, as alianças formadas e identidades forjadas para a efetivação da prática articulatória. Sendo assim, conclui-se que

Uma vez que toda identidade é relacional – mesmo que o sistema de relações não chegue ao ponto de se fixar como sistema estável de

diferenças -, uma vez, ainda, todo discurso é subvertido por um campo de discursividade que lhe excede, a transição de “elementos” a “momentos” nunca pode ser completa. O *status* dos “elementos” é o de significantes flutuantes, impossíveis de ser articulados totalmente a uma cadeia discursiva. E este caráter flutuante finalmente penetra toda identidade discursiva (isto é, o social) (LACLAU, MOUFFE, 2015, p. 188).

No que diz respeito às práticas avaliativas, vale destacar que as articulações que perpassam a constituição de seus discursos são possíveis porque diferentes *elementos* se unem. Isso porque:

[...] esses elementos são diferenças articuladas, o que faz com que os mesmos tenham, ao mesmo tempo, suas demandas particulares ainda presentes, mas que, em relação à articulação que os envolve, esses cancelam suas diferenças neste instante particular e tão-somente neste instante. Nesse sentido, é possível, inclusive, que grupos originalmente antagônicos entre si façam parte de uma mesma cadeia articulatória, tendo em vista o fato contingente de se ter um inimigo comum entre próprios inimigos (MENDONÇA, 2009, p. 158).

Esses *elementos*, que consistem em diferenças que se articulam, embora cancelem momentaneamente suas diferenças, resguardam suas demandas particulares, o que implica em considerar que as articulações oriundas desse cancelamento de diferenças podem ser desfeitas a qualquer instante em que as particularidades alcançam contornos superiores às equivalências encontradas no bojo de determinada articulação. Deste modo, a TD trabalha com a ideia de que os *elementos* articulados dentro de um discurso, não assumem posições idênticas, uma vez que os *momentos*, ou seja, as diferentes posições dentro de um determinado discurso, nunca se completam. Deste modo, Mendonça (2003) afirma que

Se a transformação de elementos em momentos nunca se completa, logo se pode dizer logicamente que a articulação também nunca preenche um sentido último. Se a articulação entre os momentos diferenciais não alcança um sentido último, logo a estrutura discursiva somente fixa sentidos parciais, o que possibilita a flutuação de diferenças (p. 142).

Com isso, partimos da compreensão, de que as práticas avaliativas, sendo articulações de diferentes elementos, subscrevem-se na parcialidade e temporariedade destas mesmas articulações. Assim, não sendo constituídas como práticas duráveis ou ancoradas em uma natureza de perpetuação, tais práticas são originadas a depender das contingências postas. Neste sentido, compreendemos à luz da TD que “[...] se a contingência e a articulação são possíveis, é porque nenhuma formação discursiva é uma totalidade suturada, e a transformação dos elementos em momentos nunca é completa (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 180).

Assim, sendo as práticas avaliativas discursos contingentes que se originam com a articulação de diferentes elementos, compreendemos ainda que, as diferenças articuladas que constituem as práticas discursivas de avaliação podem ser provenientes de diferentes contextos de influência que as embasam, por exemplo, os textos político-curriculares e avaliativos, contextos políticos mais amplos, da formação, dentre outros.

Assim, ao tomarmos de empréstimo os estudos teóricos do Ciclo de Políticas (BALL, 2001) sinalizamos que não há uma relação linear entre o contexto das políticas-texto-práticas que os mesmos desenvolvem. Isto porque o campo de produção, escrita e prática curricular-avaliativa é marcado por tensões, por conflitos de interesses que apontam para a não passividade dos contextos. É devido a isto que a Teoria do Discurso aponta que “consensos sociais são possíveis, mas nunca eternos: podem futuramente ser desprezados e desrespeitados mesmo pelos próprios sujeitos políticos que outrora os celebraram” (MENDONÇA, 2007, p. 250). Assim sendo, na luta por significação e efetivação de interesses diversos, os contextos de influência, do texto e da prática entrelaçam-se por meio de consensos parciais e momentâneos, sempre permeados por conflitos.

Essa relação conflituosa que permeia a imbricação dos contextos em seus consensos e dissensos, constitui-se, assim, em uma relação de troca de influências, que faz, inclusive, com que as práticas reverberem nas discussões e desenvolvimento das políticas e dos currículos de formação e influenciem os textos destas políticas, havendo, deste modo, uma articulação e troca de influências mútuas. Essa troca alude ao caráter não ineditista das políticas, uma vez que *elementos* de contextos diversos, ao se articularem, influenciam e são influenciados por outros *elementos*, transformando-se em discursos que podem se hegemonizar momentaneamente e influenciar outras articulações discursivas. Deste modo, destacamos que

[...] o político não inaugura tudo “do zero”. Nem em definitivo. [...] não há decisão política ou ordem estabelecida capaz de ocupar permanentemente o lugar da Ordem em si. É somente pelo fato de a ideia mesma de Ordem ser um horizonte inalcançável – e ao mesmo tempo sempre requerido – que podemos falar de política e de hegemonia (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 21).

Nas palavras dos autores citados, a Ordem como um horizonte a ser alcançado, um futuro a ser perseguido (MACEDO, 2018) mesmo sendo inalcançável, impulsiona a possibilidade de política e hegemonia como fenômenos sociais de consensos e dissensos, articulações e antagonismos. Assim, a busca por esta “ordem”, e, se traduzida para nosso objeto de estudo, a busca por uma formulação unívoca de sentidos de avaliação e prática

avaliativas se estabelece como um projeto impossível. Daí o surgimento e esfacelamento de hegemonias discursivas que intentam, de forma vã, perpetuar um sentido último.

Dada esta impossibilidade, compreendemos que as práticas são constituídas pelo imbricamento de elementos que partem dos contextos de formulação e do texto, como também por influência de interesses de órgãos políticos e econômicos, o que endossa a compreensão de que as práticas não se resumem ao campo imediatista, manual ou utilitário, mas se caracterizam enquanto formulações imbuídas de intencionalidades e objetivos que se articulam na intenção de se estabelecerem hegemonicamente enquanto projeto de sociedade.

Assim, as práticas não são neutras ou homogêneas, uma vez que são formadas por articulações que estabilizam consensos. Tais consensos são produzidos a partir das contingências sociais, ou seja, a partir do efeito de influências que emergem de contextos históricos, políticos e ideológicos. Desse modo, vale salientar que a constituição desses consensos nunca se dá plenamente, uma vez que “[...] toda forma de consenso é o resultado de uma articulação hegemônica, a qual sempre tem um “exterior” que impede sua plena realização” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 46). Logo, os consensos hegemonizados sobre a construção e os saberes em avaliação e práticas avaliativas dos professores, precisam ser pensados em seu caráter contingencial, articulatório e incompleto, levando-se em consideração os elementos constitutivos que marcam seus limites.

É devido a esta impossibilidade de saturação do que se entende por prática de avaliação, que apontamos na construção desta tese para a impossibilidade de conceber a avaliação da aprendizagem como uma conceituação que se fecha em suas formulações ou se encerram no espaço-tempo cotidiano da sala de aula, sejam estas desenvolvidas nos contextos remotos ou presenciais das escolas de ensino fundamental. Assim, pensar nas práticas enquanto produto de articulações provisórias, equivalências entre elementos diferenciais e contingencialidades, anuncia a perspectiva que tomamos acerca das práticas avaliativas, ou seja, práticas que não são suturadas, sendo, desse modo, marcadas pela falta, e pela indecidibilidade (DERRIDA, 2016). Neste sentido, destacamos que a noção de prática que aqui tomamos é pautada pela noção de falta constitutiva.

A *falta constitutiva*, por sua vez, induz à ideia de que todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta, seja em função da própria articulação incompleta de sentidos, seja a partir da relação entre identidades, seja, ainda, por sua negação, a partir de seu corte antagônico (outra identidade que nega sua própria constituição) (MENDONÇA, 2010, p. 284).

Assim sendo, as práticas avaliativas, dada a sua articulação incompleta de sentidos entre os elementos, ou seja, diferentes identidades, são marcadas por tensões, uma vez que são desafiadas pelo exterior e pelo próprio interior que as constituem. Neste sentido, salientamos que as práticas, para se constituírem enquanto discurso hegemônico, são interpeladas por outros elementos que de igual modo se articulam e negam a própria existência destas práticas. Logo, somos desafiadas pela TD a pensar as práticas avaliativas em relação com seu corte antagônico, analisando os exteriores constitutivos que marcam os limites dessas práticas, e que foram contingencialmente marcados pelos contextos pandêmicos (em diferentes fases desse acontecimento) e pós pandêmicos.

Assim, as práticas avaliativas são nesta tese pensadas tendo por referência as influências de tais contextos em suas formulações e no processo de produção/movimentação de sentidos que orientaram seu desenvolvimento e a prática dos professores em um contexto de ensino-aprendizagem extraordinário.

Frente a esta compreensão, coadunamos que as práticas avaliativas são práticas discursivas constituídas pela articulação de diferentes sentidos que são hegemonicamente e provisoriamente tecidos a partir das contingencialidades em ação. No que diz respeito às práticas avaliativas desenvolvidas nos contextos pandêmico e pós pandêmico, defendemos a tese de que a despeito dos vários sentidos em movimentação e a disputar espaço na luta por significação sobre a avaliação, os professores, apesar dos contextos limitadores em que estavam inseridos, mantiveram uma postura de protagonistas dos processos avaliativos, uma vez que no contexto remoto não foram regulados com tanta intensidade, nem por sujeitos nem pelas avaliações externas.

Destacamos assim, que os sentidos acessados durante a formação de professores transformaram-se em referenciais de destaque para o desenvolvimento da avaliação no período pandêmico (a despeito das impossibilidades que marcam essa fase). Neste sentido, percebeu-se um maior distanciamento do Estado, uma vez que a avaliação se localizou em um contexto não controlável. Em contrapartida, no período pós pandêmico, percebe-se a existência de circulações de sentidos mais intensas e hegemonizantes em torno da avaliação fincada em resultados, uma vez que as aulas presenciais permitiram um maior controle e inserção das políticas para o direcionamento das avaliações a serem realizadas pelos professores.

Frente a estas pontuações teórico-metodológicas apresentamos a seguir o campo, os sujeitos e os procedimentos que serão utilizados para subsidiar a análise dessa pesquisa.

2.2 ATUANDO NA INDECIDIBILIDADE QUE HABITA AS DECISÕES: SELEÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA, DOS SUJEITOS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Como reportamos na introdução deste trabalho, a pandemia da COVID-19 configurou-se como um fenômeno de grande evidência de que a indecidibilidade habita as decisões, fazendo emergir um campo de pesquisa desconhecido às gerações da contemporaneidade. Deste modo, a inauguração de um cotidiano até então indeslumbrável nos fez agir diante da necessidade de se pensar o objeto de pesquisa, tendo por campo epistemológico os contextos performados pelas contingências ocasionadas pela pandemia da Covid-19. Assim, o objeto de pesquisa desta tese foi tecido tendo as contingências pandêmicas não como um acontecimento contextual que acompanhou o desenvolvimento desse trabalho, mas *lócus* de problematização.

Para adentrar a realidade empírica em um período de isolamento social, nos valemos de dispositivos tecnológicos e redes sociais/profissionais para acessar os discursos dos participantes da pesquisa, que, em um primeiro momento, consistiram em professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de cidades da região Agreste do estado de Pernambuco, sendo ainda egressos ou concluintes do curso de Pedagogia de instituições públicas ou privadas. Assim, nosso foco esteve voltado a selecionar um número mais amplo de sujeitos que atendessem a esses critérios básicos, na intenção de fazer um mapeamento sobre as práticas avaliativas que estavam sendo desenvolvidas nas escolas públicas da região Agreste no período de atividades remotas.

Sendo um de nossos critérios para a seleção dos participantes desta pesquisa que os mesmos sejam professores atuantes e egressos/concluintes do curso de Pedagogia, partimos do entendimento de que tais especificações são plausíveis para compreendermos como

O sujeito está posicionado, delimitado: por instituições, pelos coletivos dos quais participa, pela temporalidade da sua formação social, pela incompletude de seu domínio sobre o mundo e pela intransparência de sua própria experiência de si. O discurso, como lugar de produção de sentido, é um lugar no qual essas duas dimensões se articulam (BURITY, 2010, p. 10).

Assim sendo, os sujeitos com que interagimos para a produção do conhecimento acerca da avaliação, são posicionados pela sua participação em um curso de formação superior em um cenário que é marcado por uma forte participação do setor privado na formação de professores e pela inserção da Universidade pública, fruto de uma política de

interiorização realizada pelo Governo Federal⁵. Logo, o posicionamento dos sujeitos parte de um ponto em comum, que é a entrada e formação e diplomação no ensino superior, realidade que por várias décadas esteve quase que inacessível às populações do interior do estado e não era pré requisito para a atuação na docência.

Em se tratando de egressos e/ou concluintes do curso de Pedagogia, que tem como área de abrangência na docência a atuação principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, sinalizamos que nossa opção por este último nível de ensino se dá devido às políticas de avaliação, que em relação à educação infantil, por exemplo, se apresentam no cotidiano da prática dos professores de modo mais incisivo, sendo os mesmos cobrados por resultados, diferentemente dos professores que atuam na educação infantil.

Assim, na busca por este “sujeito posicionado” a que nos referimos, construímos um questionário on-line na intenção de alcançar professores das várias cidades do Agreste pernambucano, possibilitando uma maior circulação desse procedimento mesmo diante da paralisação das atividades dos professores e escolas durante o período de isolamento social, usado como medida de combate à pandemia da Covid-19.

O questionário foi divulgado em grupos de redes sociais, como Facebook e WhatsApp, ou mesmo para contatos de professores, solicitando resposta e ampla divulgação do mesmo. Através desse trabalho individual e coletivo, foram somados o total de mais de 100 (cem) envios simultâneos do questionário. Desse total, obtivemos o retorno de 25 questionários respondidos por professores de várias cidades da região do Agreste pernambucano⁶.

Assim, o engajamento dos professores ao responderem o questionário on-line foi de fundamental relevância para compreendermos os movimentos e formações discursivas em que os mesmos se filiam, apontando para recorrências discursivas e movimentações de sentidos que habitam contextos diferenciados.

O questionário mencionado foi construído a partir de questões de múltipla escolha e questões abertas⁷, na intenção de acessar dados qualitativos relacionados aos sentidos de avaliação mobilizados em contextos extraordinários, atravessados pelas contingências do

⁵ Iniciada no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e ampliada no governo da Presidenta Dilma Vana Rousseff.

⁶ O perfil dos sujeitos participantes desta fase da pesquisa através do questionário on-line é analisado mais detalhadamente no quinto capítulo dessa produção.

⁷ Conferir apêndice A.

período pandêmico, tendo por base alguns eixos discursivos, conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 2: Eixos discursivos para análise dos dados do questionário



Fonte: A autora (2022)

No eixo de identificação do perfil profissional e acadêmico dos professores colaboradores, identificamos a posição discursiva desses sujeitos e analisamos, como tais posições influenciam na incorporação de determinados sentidos de avaliação que subjazem as práticas avaliativas desenvolvidas no período pandêmico e pós pandêmico;

Também intencionamos identificar no contexto pandêmico como os sentidos de avaliação foram se movimentando para compor as práticas em um contexto marcado pela indecisão e por impossibilidades diversas. Para tanto, dentre as diversas formações discursivas a circular efeitos de sentidos no âmbito das práticas, demos ênfase ao contexto da formação inicial, identificando como os participantes da pesquisa se percebem afetados/influenciados por esta formação. Desse modo, analisamos como a relação teoria-

prática foi tomada como objeto de estudo nos mesmos e como percebem esta relação no âmbito prático de atuação profissional;

Por meio do questionário on-line, também realizamos um mapeamento das concepções de avaliação a que os professores tiveram acesso no curso de Pedagogia, e que, na acepção dos mesmos, são vozes importantes no processo de significação individual sobre o que compreendem ser a avaliação, e como, direta ou indiretamente tais sentidos reverberam nas práticas que desenvolveram nos contextos de atividades remotas.

Ao analisar os discursos dos 25 professores no contexto de isolamento social, identificamos a partir de seus perfis a necessidade de aprofundar a compreensão da realidade a partir de um recorte mais preciso, elencando critérios ainda mais refinados para dar prosseguimento à pesquisa e analisarmos nos discursos de professores a não suturação dos sentidos de avaliação movimentados nos contextos pandêmicos e pós pandêmicos.

Assim, achamos pertinente elencar como critério para o aprofundamento das análises o contexto formativo dos professores, selecionando, dentre os 25 sujeitos, aqueles que se formaram na Universidade Federal de Pernambuco / Campus Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA), no curso de Pedagogia. A escolha da instituição dá-se pelo fato de que a mesma tem desempenhado um papel importante para toda a região Agreste, tendo sua inauguração sido fruto de muitos embates políticos em torno da interiorização das Universidades Públicas.

Assim, a IES tem sido referência para a formação dos jovens que residem no interior de Pernambuco, uma vez que atende alunos advindos das várias cidades do interior do estado, tendo uma forte participação na formação inicial de professores e na pós-graduação a nível de mestrado, ampliando sua capacidade formativa para o nível de doutorado com a primeira turma a partir do ano de 2021.

A escolha de tal critério também se respaldou na compreensão de que os sujeitos possivelmente acessaram em suas formações sentidos avaliativos aproximados, tendo ainda participado de discussões guiadas nos componentes por currículos formativos em comum, o que os fez constituir referenciais compartilhados para o desenvolvimento das práticas profissionais.

Tal cenário nos pareceu mais favorável à compreensão de que embora os sujeitos partam desse espaço formativo comum, suas práticas incorporam e recriam sentidos diferenciados, uma vez que essa formação não se efetiva em sua totalidade, possibilitando, assim, que os sujeitos, mesmo partindo de referenciais pretensamente comuns, assumam, já

nesse ponto de partida, posicionamentos diversos, evidenciado, assim, a natureza indecindível da formação e das práticas que desenvolvem enquanto profissionais da docência.

Ao utilizarmos como critério de escolha para o aprofundamento dos dados a instituição de ensino superior em que os sujeitos foram formados, identificamos que dentre os vinte e cinco (25) respondentes, nove (9) atenderam ao critério formativo da IES escolhida. Entramos em contato com todos os sujeitos que participaram do questionário e atenderam ao perfil elencado e obtivemos retorno de seis (6) professores, porém, desses, apenas quatro (4) professores possuíram disponibilidade para participar das entrevistas. A título de apresentação desses sujeitos, sintetizamos na tabela a seguir algumas informações relevantes sobre o perfil dos mesmos, apresentando-os por nomes fictícios, para que suas identidades sejam preservadas:

Tabela 1: Perfil acadêmico e profissional dos sujeitos

NOME	MUNICÍPIO	VÍNCULO	ANO DO EF	TEMPO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	FORMAÇÃO
Sujeito 1 – Teresa Leitão	Caruaru	Contrato	5º ano	2 anos	3 anos	Graduação
Sujeito 2 – Sônia Guajajara	Toritama	Concurso	5º ano	8 anos	6 anos	Graduação Especialização
Sujeito 3 – Rosa Amorim	Toritama	Concurso	2º ano	8 anos	4 anos	Graduação Mestrado Doutorado
Sujeito 4 – Duda Salabert	Brejo da Madre de Deus	Concurso	2º ano	7 anos	7 anos	Mestrado Doutorado em andamento

Fonte: A autora (2022)

Os nomes fictícios que escolhemos para representar os sujeitos estão circunscritos em um contexto de influências que acomete a realização dessa pesquisa, sobretudo no período inicial da mesma (ano de 2018) e em sua fase final (ano de 2022): as eleições a nível estadual e federal no Brasil, sendo ambas marcadas por influências neoconservadoras de extrema direita, com uma campanha voltada à desinformação e ameaças a democracia.

Assim, após quase 4 anos de um governo permeado por crises alargadas e ainda provocadas pelo poder executivo, nos situamos às vésperas de um segundo turno das eleições, em uma corrida presidencial com números bem divididos, e marcada por muitas informações falsas e violência.

Desse modo, diante de um cenário de indecisão de várias ordens, e do risco iminente de ataques ainda mais contundentes à democracia do país (um cenário um tanto devastador, sobretudo quando se observa a postura da sociedade ao ignorar os fatos e necessidade de fortalecimento do nosso regime político), escolhemos nomear os sujeitos participantes da pesquisa com nomes de mulheres⁸, que mesmo em uma sociedade tão machista, foram eleitas em cargos públicos para exercício em 2023, e que, a partir das pautas que possuem, certamente serão canais para a veiculação de discursos contra hegemônicos a nível estadual e federal.

Assim, os/as participantes da pesquisa foram nomeados de Teresa Leitão,⁹; Sônia Guajajara¹⁰; Rosa Amorim¹¹; e Duda Salabert¹², representando mulheres que protagonizam diferentes frentes na luta por direitos. Embora tais mulheres sejam figuras públicas, nossa intenção não é promove-las, mas, utilizar simbolicamente a posição discursiva de representatividade e de luta social que ocupam, paralelizando o poder de contestação política das mesmas em contextos macropolíticos, com o poder de contestação dos professores participantes da pesquisa em contextos micropolíticos.

Assim, sendo a docência uma profissão feminilizada, escolhemos tais nomes como representação legítima da pluralidade social que ocupa a escola, sobretudo, porque essas mulheres, nos cargos que ocuparão, representarão o “exterior constitutivo” que apontará os limites de um senado e um congresso aparelhado por uma extrema direita.

Vale salientar que o perfil dos sujeitos participantes, consistem, substancialmente, em contextos diferenciados acessados por esta pesquisa, uma vez que cada sujeito parte de realidades diferenciadas, cada qual submetidas a efeitos de sentidos diferenciados frente às contingencialidades postas pelos contextos de crise sanitária e de retorno às atividades presenciais.

⁸ Embora um dos sujeitos participantes da pesquisa seja do gênero masculino, optamos por sigilo a sua identidade com um nome feminino, uma vez que as mulheres precisam de maior visibilidade no cenário nacional, uma vez que já são protagonistas nas lutas contra a retirada de direitos.

⁹ Eleita senadora pelo estado de Pernambuco, é uma importante voz na luta pela educação, pelos direitos das mulheres, por incentivo à cultura, políticas públicas para a juventude e proteção às crianças e adolescentes.

¹⁰ Eleita deputada federal pelo estado de São Paulo, é líder indígena brasileira, formada em Letras e em Enfermagem, especialista em Educação especial pela Universidade Estadual do Maranhão.

¹¹ Eleita deputada estadual pelo estado de Pernambuco Jovem negra, lésbica, nascida no Assentamento Normandia (em Caruaru), integrante do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MTST), e estudante da UFPE.

¹² Eleita deputada federal por Minas Gerais Professora de literatura, ambientalista, e ativista, e uma das primeiras deputadas federais trans.

Sendo assim, os sujeitos apresentam uma diversidade contextual que está impressa nas diferentes cidades/secretarias a que são vinculados, e que situam contextos diferenciados de profissionalização docente. Note-se que a única participante contratada está lotada no município de Caruaru, que há mais de doze anos não realiza concurso público. Outro contexto de influências situa-se no ano de atuação dos sujeitos, distribuídos entre o 2º e 5º ano, que são turmas estratégicas para avaliação em larga escala, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Outro contexto de influência em destaque é o tempo de atuação profissional dos professores, sendo, na acepção de Hurberman (2000), considerados professores com experiência. Damos destaque, ainda, a formação dos sujeitos, todas atendendo ao critério de formação na Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), sendo duas egressas há oito anos dessa universidade, uma a dois e outra a sete. Sendo, apresentam em sua maioria um tempo considerável para a maturação/reflexão dos sentidos que tiveram acesso no campo da formação inicial.

Destacamos, por fim, o nível de formação das participantes da pesquisa, que indica certa confiabilidade na formação universitária e saberes teóricos mobilizados nesse contexto, uma vez que uma das participantes deu continuidade à formação a nível de especialização, até o momento, e outras duas a nível de mestrado e doutorado, tendo uma finalizado o curso de doutorado e a outra estando em fase de conclusão. A outra participante, provavelmente por ter terminado o curso a pouco tempo, não apresentou outras qualificações.

Destacamos, assim, que as professoras participantes estão inseridas, em uma diversidade de contextos que são caracterizados, dentre outros aspectos, por percursos individuais, a exemplo da busca por dar continuidade à formação, sendo este aspecto reverberado nos dados como um forte indício de que o contexto formativo possui uma influência privilegiada no que concerne à constituição de profissionalidades e sentidos avaliativos, justamente porque é nesse contexto em que conhecimentos prévios relacionados à docência são problematizados e o senso comum em torno da docência passa a ser redirecionado para uma concepção profissional, científica e intelectual.

A partir deste cenário particular inerente aos *lócus* de pesquisa selecionados, justificamos que a realização de entrevistas semiestruturadas, foram um procedimento de extrema relevância para a compreensão da tramitação de sentidos avaliativos em um contexto e realidades fincadas no extraordinário. Sendo assim, justificamos que a escolha por este procedimento parte do entendimento de que o mesmo permite ao pesquisador

“atingir um nível de compreensão da realidade humana, que se torna acessível por meio de discursos (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Neste sentido, no que concerne à posição dos sujeitos, enfatizamos que, apesar de serem oriundos de uma mesma instituição universitária e estarem expostos a uma matriz de influência advinda de recomendações a nível nacional, estando, de algum modo, inseridos em contextos similares de atuação profissional, coadunamos com a compreensão de que “[...] não há identidade social plenamente protegida de um exterior discursivo que a deforme e impeça que ela se torne plenamente suturada” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 185), o que aponta que mesmo estando transitando em um mesmo contexto de produção de sentidos avaliativos a nível macropolítico, os professores produzem efeitos de sentidos diferenciados a partir dos sentidos que são postos pela secretaria, o que aponta para mais um princípio de indecidibilidade, uma vez que as decisões e sentidos veiculados pela rede não são lidos, interpretados e vivenciados pelos professores de uma mesma maneira.

Deste modo, levando em consideração os exteriores constitutivos que impedem o fechamento de qualquer identidade, buscamos, através das articulações contingentes encontrar as várias formas de dizer a realidade cotidiana no âmbito da avaliação da aprendizagem e das práticas avaliativas dos professores. Deste modo, como afirmou Lispector no início deste capítulo, buscamos pelo que não conhecemos, pelo que está invisibilizado em meio a tantos projetos de padronização da formação e das práticas avaliativas dos professores.

Assim, na intenção compreender a realidade e suas posições discursivas no que diz respeito às práticas avaliativas que vivenciam, analisamos os discursos dos professores a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria do Discurso, trazendo a discussão outros elementos teóricos do campo da avaliação, assim como da formação de professores e do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball, na intenção de atender ao objetivo de analisar o discurso dos professores em torno da movimentação de sentidos de avaliação que estão disputando espaço por significação durante o retorno às aulas presenciais. Para tanto, as entrevistas foram realizadas com as professoras Teresa, Sônia, Rosa e Duda, na intenção de acessar informações sobre:

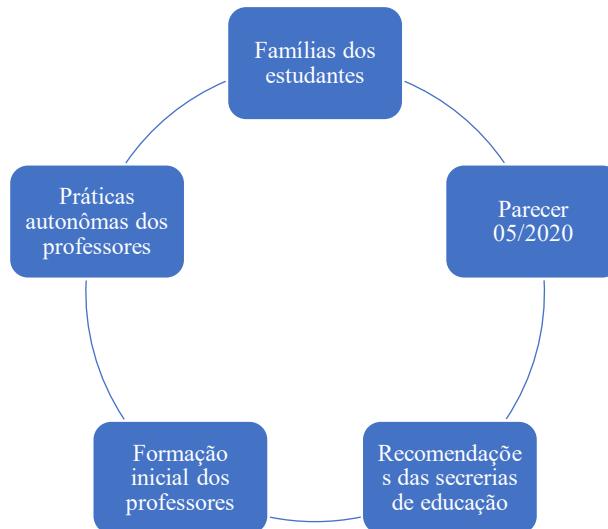
- ❖ Os movimentos de retorno, buscando identificar possíveis alterações (ou não) nos sentidos produzidos pelas professoras no contexto da pandemia, na intenção de analisar como os sentidos de avaliação se movimentaram em um contexto de novas

possibilidades, ou seja, como os professores passaram a mobilizar outros sentidos de avaliação a partir das práticas avaliativas desenvolvidas no período presencial;

- ❖ As tensões e influências atuantes nos contextos presenciais de ensino, destacando, entre essas tensões, as relações entre os contextos de influência que perfazem o retorno presencial das aulas.

Para tanto, focamos especificamente em cinco contextos, a saber: a) contexto de influências das famílias dos estudantes; b) contexto de influência localizado no contexto do texto do Parecer 05/2020; c) o contexto de influência a nível das orientações concedidas pelas secretarias de educação; d) contexto de influências da formação inicial no desenvolvimento das práticas avaliativas; e, por fim, o contexto de influências que parte das decisões práticas dos professores, imbuídas por autonomia no âmbito da sala de aula dos professores, conforme evidencia a figura a seguir:

Figura 3: Contextos de influência que emergiram dos dados das entrevistas



Fonte: A autora (2022)

As movimentações de sentidos em torno da avaliação da aprendizagem entre os contextos pandêmicos e pós pandêmicos, marcadas pelas influências oriundas de outros contextos que atuam nos processos de decisão dos professores, foram analisadas a partir dos conceitos/categorias de *prática discursiva*; *contingências*; *indecidibilidade*; e *exterior constitutivo*, e *hegemonia parcial de sentidos*. Tais categorias embasam as compreensões que cercam nosso objeto, e que

Nenhum sistema está inteiramente protegido, dada a indecidibilidade de suas fronteiras [...], mas isto equivale a dizer que as identidades no interior desse sistema estarão constitutivamente deslocadas e que este deslocamento mostrará sua contingência radical (MOUFFE, 2006, p. 88).

Sendo assim, a não proteção e impossibilidade de suturação dos sistemas, como também os deslocamentos nas constituições das identidades dos sujeitos, afetadas pelas contingências, fazem parte, então fulcro de nossas análises, que, em uma perspectiva discursiva, orienta-se pela compreensão de que “todo discurso, toda identidade formada por uma articulação discursiva se dá a partir de seu próprio corte antagônico, ou seja, um outro discurso que nega, que ameaça a existência de todos os elementos que constituíram um determinado discurso” (MENDONÇA, 2009, p. 167), o que lhes imputa a marca de provisoriação.

Assim sendo, evidenciamos os limites e a provisoriação das concepções hegemônicas que permeiam o campo do nosso objeto de pesquisa, que constrói, deste modo, articulações contextuais, que, por sua vez, são originárias das cadeias equivalenciais que se constituem entre diferentes elementos, sendo, portanto, as articulações marcadas pela lógica da equivalência, que, segundo Laclau e Mouffe (2015, p. 209) “[...] é uma lógica da simplificação do espaço político”.

Na intenção de encontrar estas “tentativas de simplificação do político” nas práticas avaliativas, intentaremos compreender como as professoras constroem cadeias equivalenciais entre os diferentes sentidos de avaliação da aprendizagem em circulação nos contextos pandêmicos e pós-pandêmicos, como também acessar como em contextos extraordinários, marcados por processos indecidibilidades potencializados por crises de ordem sanitária, econômica e política, os professores, através de suas práticas, atuam no campo discursivo das disputas educativas, em um contexto permeado por discursos que apresentam um tom de normalidade e de controle.

Frente a isso, ressaltamos a apreensão de tais movimentos e disputas entre contextos, tende a buscar alternativas de simplificação do político e, consequentemente, das práticas discursivas. No entanto, em nossas análises embasamo-nos na compreensão de que

Quanto mais se tentar reduzir a margem da indecidibilidade, mais se amplia a urgência da leitura, da interpretação, da intervenção e do arrombamento das estruturas que buscam garantir a coerência e a ordem no jogo das significações (SILVA, 2020).

Assim, diante das tentativas de redução da margem de indecidibilidade por parte dos discursos oficiais/políticos, divulgados na mídia acerca de uma pretensa normalização dos

contextos escolares extraordinários movimentados durante e pós pandemia, é que essa pesquisa se insere, na urgência de leitura e interpretação desses contextos extraordinários.

Por essa lógica, a realização das entrevistas nos permitiu acessar um universo particular de práticas influenciadas por discursos que galgam de uma posição de poder (advindo de secretarias de educação das cidades de Caruaru, Toritama e Brejo da Madre de Deus), nos permitindo acessar a sustentação e modificação de sentidos de avaliação no período pós pandêmico, em articulação ao período pandêmico.

Sendo todos os professores submetidos a discursos hegemonizados de avaliações propostas pelas redes municipais de ensino, nossa intenção inicial também esteve pautada na curiosidade epistemológica de saber/identificar, dentre outros aspectos, como, na prática dos professores e a partir da perspectiva dos mesmos, sentidos de avaliação do período pandêmico estão se configurando ou não como sustentáveis no período pós-pandêmico.

Também fomos movidas pela curiosidade inicial de conhecer como os professores compreendem a movimentação de sentidos entre os períodos pandêmicos e pós pandêmicos, tendo por plano de fundo os sentidos de avaliação que os mesmos apontaram no questionário on-line e que carregam, portanto, a articulação de diferentes elementos/sentidos. Assim, nossas análises apontam a reflexão em torno da avaliação da aprendizagem e das práticas avaliativas e dos sentidos que as embasam em um contexto extraordinário.

3. PRÁTICAS AVALIATIVAS EM INTERFACE COM A FORMAÇÃO INICIAL E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM NOS ENTREMEIOS DA PESSOALIDADE DOS SUJEITOS

Minhas antigas construções haviam consistido em continuamente tentar transformar o atonal em tonal, em dividir o infinito numa série de finitos, e sem perceber que finito não é quantidade, é qualidade. E meu grande desconforto nisso tudo tinha sido o de sentir que, por mais longa que fosse a série de finitos, ela não esgotava a qualidade residual do infinito (LISPECTOR, 2009, p. 141).

A experiência vivida por G. H, personagem de Clarice Lispector, aponta para a desconstrução de antigas construções marcadas pela busca de categorizar, organizar e domesticar o que é indomesticável: o humano. Nessa experiência cada vez mais introspectiva, a autora exemplifica, de certo modo, a impossibilidade do caráter finalístico das construções sociais, a impossibilidade de organizar, de compartmentalizar e de fazer soar em um único tom as vozes dissonantes que habitam a esfera do ser. Neste sentido, Lispector (2009) aponta para necessidade constante do humano – organizável, domesticável – em dividir, esgotar, organizar, estabelecer limites que garantam finitudes.

Essa construção social alude a construções que se espalham nos mais variados campos, dentre os quais, fazemos uma ponte ao campo das políticas e dos currículos da formação de professores, nos quais os sentidos avaliativos, em sua dimensão de infinito e pluralidade, tentam ser organizados, categorizados, limitados não só a disciplinas específicas e isoladas entre si, mas também em construções sociais que se estabelecem hegemonicamente. Essa necessidade de delimitação de fronteiras, de finitos imputados a uma construção infinita de possibilidades e impossibilidades, como as políticas e currículos, não esgota, como afirma Lispector, a qualidade residual do infinito expresso na polissemia de sentidos que permeia tais construções.

Conforme evidenciamos na introdução deste trabalho, partimos da compreensão de que a construção dos sentidos de avaliação ultrapassa o campo da formação inicial dos professores, estendendo-se ao campo de atuação profissional, que, longe de ser um campo de “aplicação” dos saberes, se estabelece enquanto campo formativo. Tal compreensão implica em considerar que a formação não se fecha ou se limita a um espaço específico,

muito menos a um currículo proposto. Deste modo, compreendemos o processo formativo como uma construção articulatória, que envolve diferentes contextos e sujeitos.

Assim, não tendo um sentido finalístico, este processo é fomentado por equivalências, nas quais elementos diferenciais articulam-se de modo contingencial, e têm suas identidades iniciais modificadas. Ao tratar da *equivalência*, que consiste em uma das categorias da Teoria do Discurso, Laclau e Mouffe (2015) a descrevem como criadora de “[...] um segundo sentido que, embora parasitário do primeiro, subverte-o: as diferenças cancelam-se mutuamente na medida em que são usadas para expressar algo idêntico subjacente a todas elas” (p. 205), sendo, deste modo, a junção parcial de diferentes que encontram um ponto específico de associação que faz com suas diferenças sejam momentaneamente canceladas em prol de se obter este ponto em específico, que é o “objeto de desejo” ou aspecto identitário comum às diferenças que buscaram associação.

Pensando na formação de professores enquanto um dos mais significativos pontos de partida para a construção de profissionalidades docentes e, que atua como um significativo contexto de influências na construção das práticas avaliativas, refletimos que este processo ultrapassa as experiências acadêmicas, sendo ainda anteriores a estas, e expande-se para o campo profissional, em um *continuum* que não possui um ponto final. Sendo assim, o discurso formativo seria resultante das equivalências e articulações feitas de modo contingente, tendo a marca da pessoalidade de cada estudante-professor, uma vez que cadeias equivalenciais são formadas a partir das experiências individuais e as articulações que reverberam nos discursos profissionais são fruto do uso ou da anulação momentânea a que os vários elementos formativos são submetidos.

Partindo destas implicações, refletimos nesse capítulo sobre os sentidos de avaliação acessados nos contextos formativos que são mobilizados pelos professores como concepções/posicionamentos que embasam suas práticas profissionais.

Sendo assim, esse capítulo teórico está organizado de modo a discutir a avaliação da aprendizagem enquanto práticas situadas na impossibilidade de suturação da formação e das profissionalidades docentes, sendo tais práticas marcadas pelas contingencialidades que, nos contextos investigados destacam-se pelas crises que emergiram com a pandemia da Covid-19.

3.1 AVALIAÇÃO, AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, PRÁTICA AVALIATIVA: INTEGRAÇÃO ENTRE DIMENSÕES ONTOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS E PROFISSIONAIS

Nessa seção, intentamos situar a avaliação em contextos mais amplos da vida humana e cotidiana, para compreendermos sua influência histórica e ontológica nas práticas de avaliação institucionalizadas e que, embora balizadas por contornos relativos aos interesses institucionais, consistem em lampejos de concepções mais amplas e interiorizadas pela história da humanidade. Assim, sem a pretensão de esgotar esta temática, nos atemos a refletir sobre a avaliação em suas dimensões, ontológicas, pedagógicas (conceituais) e profissionais.

Definimos a avaliação como uma dimensão ontológica que desenvolve-se cotidianamente e que integra-se a demandas sociais de ordem pedagógica e profissional. Justificamos seu caráter ontológico por coadunarmos com a ideia de que

[...] avaliar é talvez o mais primitivo ato da mente humana. Para avaliar, é preciso ter a sensação de que as coisas valem. Eu não poderia avaliar, bem se sabe, algo do qual não esperasse nada. O ato de avaliação implica, deste modo, uma relação não indiferente com o mundo, pois capaz de compreender, ou não, a expectativas valorizadas (HADJI, 2001, p. 114).

Assim, o ato de avaliar acompanha nosso processo de constituição humana, e remonta a momentos bem mais antigos do que aqueles que nossas memórias são capazes de acessar. Isto porque, a própria ação de emitir choro ainda enquanto bebês, alude a um desejo ou descontentamento, o que em tese implica em relacionar-se com o mundo e avaliar, decidir, ainda que institivamente, por uma experiência em detrimento de outras. Deste modo, o ser humano ainda bebê “age” através do choro para que demandas como a fome ou a necessidade de colo sejam atendidas, descobrindo e explorando um estado dentre tantos outros, e elencando-o como o ideal.

Este processo inicial, embora que instintivo, vai aprimorando-se e tornando-se cada vez mais complexo, exigindo do indivíduo, cada vez mais capacidade de analisar o ambiente ao seu redor, definir suas necessidades, elencar, dentre elas, prioridades, e agir de modo a garantir-las. Deste modo, numa espécie de *habitus* cotidiano, vamos nos inserido em conjunto de regras e normas que exigem cada vez mais a seleção de um estilo de vida em detrimento de outros, de uma ação, em detrimento de tantas outras possibilidades, e este exercício

estende-se desde as coisas mais comuns e corriqueiras, até as mais complexas e desafiadoras. E, para todas elas, precisamos essencialmente, avaliar.

Assim, ação de avaliar é inerente ao desenvolvimento da vida e constituição da humanização, uma vez que, como afirma Hadji (2001) avaliar implica em relacionar-se, em não ser indiferente para com o mundo. Com base nesse pressuposto, o ato de avaliar nos coloca na condição de sujeitos e nos particulariza, sendo essencial para a constituição de nossas identidades e subjetividades.

Como pode-se perceber, a avaliação não se restringe, nesta explicação *lato sensu* do termo, a abstrações, mas a ações, a um posicionamento do indivíduo que o coloca em uma posição de sujeito ao passo que define, decide, age. Ao agirem, os sujeitos modificam o mundo em que vivem e se modificam, o que faz do ato de avaliar um processo não somente constituinte do humano, mas, atrelado a este, constituinte da vida social. Neste ínterim, a avaliação reside em uma esfera individual, mas também coletiva, que converge para a formulação de regras e ações que regem cada esfera da vida social.

Dentre as esferas sociais tecidas pela humanidade, afunilamos o princípio da avaliação de uma dimensão ontológica a uma dimensão pedagógica, marcada pela institucionalização de processos educacionais, direcionados, na atualidade ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, ao convívio em sociedade, ao desenvolvimento científico e tecnológico e ao mundo do trabalho. Assim, a avaliação adere a sentidos e funções específicas que pretendem empreender ações direcionadas a estes objetivos específicos, e, para isto, adquire contornos que também o são.

No campo educacional, a avaliação é compreendida a partir de diferentes definições e perspectivas marcadas por efeitos de sentidos diversos. Isto porque o sentido deste termo, como outro qualquer, adquire significações diferenciadas a depender do período histórico e da conjuntura política que em tais períodos se inserem. Assim, destacamos na literatura especializada uma transmutação de sentidos e atribuições da avaliação educacional que remontam ao modelo proposto por Tyler - focado essencialmente na concretização dos objetivos curriculares; Cronbach – com ênfase no planejamento dos programas avaliativos; Stufflebeam – dando evidência à avaliação orientada para a tomada de decisões; Stake – inaugurando um método de avaliação responsiva/descritiva; dentre outros (VIANNA, 2000).

Esses autores, responsáveis pela difusão dos estudos no campo da avaliação educacional, cunharam conceitos importantes que agregam sentidos à forma como a educação de crianças, jovens e adultos é pensada até hoje. Note-se que esta transmutação

dos sentidos facilmente visualizada na perspectiva dos autores citados, não significa que o surgimento de uma nova perspectiva implique no apagamento da perspectiva anterior. Pelo contrário, diante dos avanços do pensamento e dos objetivos educacionais e avaliativos, as perspectivas de avaliação foram-se agregando e disputando espaço numa luta por significação cada vez mais crescente.

Note-se ainda que a avaliação educacional foi alavancada, sobretudo, em princípios excludentes e objetivos classificatórios, uma vez que atuava em contextos macro, como na classificação de instituições e programas que atendiam aos objetivos pré-estabelecidos, mas também em um contexto micro, classificando os sujeitos que não atendiam a tais objetivos e excluindo-os do processo, impedindo-os de prosseguir o processo de escolarização.

Feito isto, o sistema de uma escola dual já estabelecido adquiriu força, excluindo aquelas crianças que obtinham menor desempenho - e que, geralmente, pertenciam a grupos menos favorecidos e perpetuariam a atividade profissional e função social dos progenitores, como mão-de-obra barata; e fazendo progredir as crianças de melhor desempenho, normalmente as que possuíam um capital cultural mais diversificado, sendo, portanto, das classes mais favorecidas, às quais eram destinadas o trabalho intelectual e as profissões de prestígio.

Assim, todo o sistema educacional avaliava de forma a garantir que as vagas ocupadas nas instituições escolares, fossem ocupadas cada vez mais por crianças com um alto desempenho, o que garantiria uma melhor avaliação dos programas e, consequentemente, da instituição. Desta feita, em um contexto em que a escola não era universalizada, e não consistia em um direito, mas privilégio, a exclusão era a via mais acessada.

No ímpeto de avaliar de modo cada vez mais específico, a avaliação educacional, para além atestar a qualidade das instituições, programas e currículos, também particularizou-se em uma dimensão relacional/individual dos sujeitos, assim, a avaliação da aprendizagem, que incorporou/incorpora, os sentidos mais amplos da avaliação educacional nas relações e práticas desenvolvidas nos contextos escolares cotidianos.

Desse modo, com base nessas ideias, podemos afirmar que a avaliação da aprendizagem consiste em um conjunto de práticas que associam-se à modelos de avaliação educacional, sendo por eles influenciados. Tal avaliação, assume o lugar da avaliação no contexto pedagógico escolar, sendo responsabilidade não dos especialistas (como

geralmente ocorre na avaliação educacional), mas dos sujeitos da instituição (alunos, professores, equipe gestora e comunidade escolar como um todo).

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem tem por autores sujeitos do contexto da prática, dos cotidianos escolares, que resguardam em seu interior complexidades que não são experienciadas pelos órgãos que elaboram e atestam os programas avaliativos em larga escala que são destinados a estas escolas. Tampouco são evidenciadas nos relatórios como justificativa aos resultados obtidos. Devido a isto, a avaliação da aprendizagem adquire importância fundamental nesta tese, constituindo-se como objeto de estudo que nos permite compreender fenômenos para além dos desempenhos dos alunos e professores.

Frente a isto, abordaremos no próximo tópico as especificidades deste tipo de avaliação, depreendendo o que é a avaliação da aprendizagem e os vários sentidos que disputam por esta definição; quais suas funções, como ela pode ser desenvolvida, a partir de quais recursos, procedimentos e instrumentos, quais sujeitos ela envolve, como ela se localiza no seio da cultura escolar, dentre outros aspectos.

3.2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO TEÓRICO NO ESFORÇO DE DESMISTIFICA-LA

Conforme já reportamos neste estudo, são inúmeras as concepções e práticas que circundam a avaliação da aprendizagem. Desde o ato de verificar, medir, examinar, ao de acompanhar, refletir, agir, as concepções coabitam em um emaranhado que diversifica-se cada vez mais, devido a mutabilidade das experiências, dos sujeitos e dos conceitos. Na tentativa de explanar este panorama tão diverso, propomos uma reflexão sobre o que é a avaliação da aprendizagem a partir do estudo de autores que têm se destacado nas reflexões sobre as concepções de avaliação da aprendizagem, sem a pretensão de esgota-las.

Tratar das concepções de avaliação, principalmente aquelas hegemônicas e, portanto, de maior circulação, justifica-se como relevante devido ao fato de que as concepções norteiam as práticas. Neste aspecto, coadunamos com Méndez (2002, p. 40) ao considerar que “uma questão-chave que os professores devem fazer-se ao falar de avaliação, [...] é sobre a sua própria concepção ou visão do conhecimento, da educação, do ensino, da aprendizagem, do desenvolvimento do currículo, da avaliação”. Sendo assim, pensar as concepções docentes implica em pensar um conjunto de práticas que são desenvolvidas no cotidiano das salas de aula.

As concepções em torno da avaliação da aprendizagem são historicamente marcadas pela mescla de conceitos que confundem-se entre avaliar e verificar. Comumente, o que nomeia-se por avaliação aproxima-se mais da concepção de exame, do que necessariamente da avaliação da aprendizagem, porém, é preciso destacar que estes termos não são sinônimos, e resguardam em si especificidades etimológicas e epistemológicas. Both (2008) evidencia esta diferenciação ao constatar que “*Verificare*, do latim, significa “constatar”, enquanto *valere*, palavra igualmente latina, quer dizer “avaliar de forma dinâmica e construtiva; tomada de decisão, após a obtenção de dados essencialmente significativos” (BOTH, 2008, p. 34).

As definições apresentadas alertam para o fato de que a avaliação ultrapassa a constatação, e de que, portanto, não deve ser confundida com esta. A constatação, perseguida sobretudo pelos exames, geralmente, limita-se ao quantitativo ou à construção de respostas binárias entre o sim e o não para descrever um determinado fenômeno. Tal pressuposto tem orientado os processos classificatórios desenvolvidos pelas instituições de ensino e órgãos ministeriais no intuito de garantir uma pretensa qualidade que centraliza-se em *rankings* e na limitação de oportunidades dentro e fora dos muros escolares, uma vez que é notório o fato de que

O exame também é uma prova de êxito social. Os professores, apreciando socialmente o aluno, podem dizer se ele terá êxito socialmente. Nesta questão, o que é puramente escolar torna-se secundário. Um jogo (o jogo escolar) esconde um outro (o jogo social) [...] (HADJI, 2001, p. 55).

Nesta lógica, tendo por finalidade principal a constatação/verificação, os exames assumem um papel de muita influência no sucesso escolar e principalmente social, pois além das limitações de oportunidades, eles também causam influências de ordem psicológica, exercendo influência na auto estima, podendo reduzir expectativas em relação a realizações futuras. Toda esta influência no meio social, escolar e no âmbito psíquico se torna ainda mais danosa pelo fato de nem sempre os exames possuírem informações assertivas sobre a real situação dos sujeitos e seu desenvolvimento, isto porque os exames resumem-se a constatar os “melhores” ou mais “evoluídos” em relação a critérios quantificáveis e associados a competências, sem necessariamente ter acesso a elementos qualificadores dos fenômenos verificados.

Desta feita, constatar se os alunos aprenderam (ou não) não é avalia-los, pois, avaliar implica em transpor a superficialidade da constatação para aprofundar-se na análise dos

processos, contextos, dinâmicas presentes e ações futuras a serem empreendidas. Por isso, “[...] a avaliação não pode confundir-se com uma medida ou com uma atribuição de classificações, nem limitar-se à verificação da consecução de objetivos comportamentais ou da exibição de competências” (FERNANDES, 2011, p. 139), pois, ao ser tratada desta maneira, a avaliação passa a ter sua função pedagógica e social deturpada.

Esta deturpação do conceito de avaliação é comumente visualizada na ideia estreita de que avaliar se resume a submeter os alunos e alunas a provas e testes objetivos com a intenção de examiná-los. Quanto a este aspecto, Hadji (2001) enfatiza que

[...] a avaliação distingue-se radicalmente da prova. Fazer prova é verificar a conformidade a um modelo de referência. É revelar (estabelecer como verdadeiro) por meio de uma operação de verificação que atesta a conformidade a uma norma (p. 61).

Assim, uma vez que a lógica das provas propõe englobar tudo o que se entende por avaliação, o autor aponta uma distinção radical no sentido de preservar o sentido mais abrangente da avaliação, ao passo que avalia que as provas, numa perspectiva de verificação, se resumem a estabelecer aproximações e distanciamentos em relação a referentes estabelecidos a *priori*. Neste aspecto, a prova deixa de servir como um procedimento avaliativo que busca informações sobre o que o aluno aprendeu (dando indícios de como aprendeu), para limitar-se a verificar se o modelo de referência foi ou não alcançado. Em resumo, para o autor em evidência, a preocupação não está centrada no desenvolvimento dos alunos e alunas, mas em sua posição em relação aos objetivos fixados pela instituição e pelo currículo escolar.

Frente a esta problemática, reforçamos a necessidade de se pensar a avaliação levando em consideração seus objetivos reais, voltados ao processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, coadunamos com Freitas (2009), ao ponderar que:

É importante, então, ampliarmos o nosso conceito de avaliação para incluir práticas avaliativas que estejam além daquelas usualmente enfatizadas e que se limitam ao processo instrucional e verificação de conteúdos. Há mais que isso nos processos de avaliação (p. 26).

Na esteira destas ideias, destacamos que ampliar o conceito de avaliação implica inicialmente em garantir que “a qualidade inerente ao processo avaliativo deve prevalecer sempre sobre os aspectos quantitativos da verificação” (BOTH, 2008, p. 34). Isto faz com que a avaliação adquira constituintes que a elevam enquanto prática pedagógica, social e política, conforme já reportamos em outro momento deste texto. Isto porque, a postura política de inclusão (social, escolar) perpassa os objetivos da avaliação da aprendizagem,

que ao expandir-se do quantitativo ao qualitativo, passa a ter informações mais ampliadas para o redirecionamento dos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, destacamos que avaliação, por divergir da lógica dos exames, centrados na verificação, consiste em um campo promissor de descobertas e informações capazes de orientar a prática pedagógica docente e de desmistificar a lógica classificatória que pressupõe a punição e a exclusão, contribuindo, por conseguinte, para afastar os alunos da participação ativa neste processo, tornando-os potenciais vítimas do mesmo. Contrariando esta lógica, Luckesi (2000) afirma que

A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (p. 7).

Sendo assim, a avaliação desvincula-se de pressupostos excludentes e marginalizadores /segregacionistas, pois, conforme explicita o autor, consiste em uma prática amorosa, que convida e inclui os alunos e alunas a participarem ativamente da dinâmica de construção do conhecimento. Deste modo, destacamos que esta concepção não é necessariamente uma “nova” visão de avaliação, mas sua concepção em essência, apartada da lógica imposta pelos exames.

Desconstruir a ideia de que avaliar confunde-se com examinar e verificar tem sido um desafio histórico à escola e à prática profissional dos professores. Desmistificar que o se chama por avaliação não é avaliação, uma vez que o que se propõe por avaliação consiste em empreender práticas totalmente adversas àquelas estandardizadas pela escola, de fato, consiste em um desafio que não pode ser minimizado, muito menos ignorado. Nesta linha, a bibliografia especializada tem empreendido esforços cada vez mais crescentes para conceituar a avaliação da aprendizagem e suas finalidades nos processos pedagógicos.

Na acepção definida por Luckesi (2000, p. 11), a avaliação da aprendizagem “possibilita levar à frente uma ação que foi planejada dentro de um arcabouço teórico, assim como político”. isto indica a natureza profissional, pois não se desenvolve espontaneamente, ou de modo improvisado ou desprovido de referenciais sociais e epistemológicos. Nesta perspectiva, avaliar, segundo o autor, consiste em, antes de tudo, planejar, ou seja, definir caminhos e intencionalidades fundamentadas teórica e politicamente.

As ponderações feitas por Luckesi (Idem), apontam, que avaliar não se reduz a um ato simplista, reduzido a objetivos limitados unicamente a selecionar aptos e não aptos. Contrariamente a isto, a definição que propõe sustenta a ideia de que a avaliação é,

sobretudo, um processo que se desenvolve-se a partir de pressupostos mais ampliados que os que residem no senso comum. Neste aspecto, Freitas (2009, p. 16), também enfatiza que “a avaliação não é uma questão de final de processo, [...] está o tempo todo presente, e consciente, ou inconscientemente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aula atuais”.

Assim, os professores estão, a todo tempo, a avaliar, seja através de elementos e critérios explícitos, ou, ainda, implícitos, de forma até mesmo inconsciente, como se refere o autor citado anteriormente. Este fato é comprovado pelos estudos em avaliação a partir do que denomina-se ser avaliação informal. Segundo Villas Boas (2006, p. 4) “a diferença entre a avaliação informal e a formal é que a informal nem sempre é prevista”, acrescentamos a esta definição que esta avaliação também não é anunciada e tem por critérios posicionamentos subjetivos dos professores, que também não são anunciados, diferentemente das avaliações formais, que precisam apresentar critérios e objetivos bem definidos e acessíveis.

Outras definições entre a avaliação formal e informal que corroboram com o que estamos a discutir são empreendidas por Freitas (2009), que entende

[...] por avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados da avaliação podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, compreendemos a avaliação informal como a construção por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático e nem sempre acessível ao aluno (p. 27).

Vale destacar, que, embora a avaliação informal não seja sistematizada e acessível aos alunos, jogando, ainda, com significações pessoais e até valores morais constituídos pelos sujeitos avaliadores (professores), ela possui um forte poder de influência, não só nas práticas somativas de avaliação, mas também na forma como os professores se relacionam com os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, uma vez que uma das concepções que guiam a avaliação é a de que ela consiste em um procedimento de interação social (HADJI, 2001).

Deste modo, é preciso atentar ao fato de que as avaliações informais, por não serem implícitas e nem necessariamente fundamentadas em critérios anunciados, podem estar embebidas de conceitos pré construídos sobre os alunos e alunas, ou, mesmo atravessados por predileções pessoais que podem interferir, inclusive, nas avaliações formais, conforme constatado em pesquisas anteriores (GONÇALVES, 2017), podendo gerar impactos negativos, mas também positivos. Nesta linha de raciocínio, Villas Boas (1998) pondera que

A avaliação informal dá flexibilidade de julgamento ao professor. Avaliar o aluno “como um todo” em sido visto como uma necessidade que pode ser uma faca de dois gumes pois, empregada inadequadamente, pode beneficiar ou prejudicar o aluno. O arredondamento de notas, sem critérios explícitos, não pode ser um exemplo? (VILLAS BOAS, 1998, p. 23).

Por ser uma “faca de dois gumes”, como afirma a autora, e por incidir diretamente nas formais, é preciso atentar para os pressupostos individuais que balizam as práticas informais de avaliação. É certo que, por se fundir à pessoalidade e subjetividade dos sujeitos, este trabalho parte de um âmbito individual, podendo expandir-se à reflexão coletiva sobre as práticas comumente utilizadas, na tentativa de desinvilizar preconceitos ocultos ou mesmo formas discriminatórias e excludentes que possam, consciente ou inconscientemente embasar a avaliação informal. Visto que, assim como a avaliação formal, a avaliação informal, também possui efeitos não só num plano escolar, sendo capaz de reverberar seus efeitos num plano mais amplo, social (HADJI, 2001). Desse modo, justamente porque os avaliados, no caso os alunos, não sabem que estão sendo avaliados, a avaliação informal precisa

[...] ser conduzida com ética. Precisamos nos lembrar sempre de que o aluno se expõe muito ao professor, ao manifestar suas capacidades e fragilidades e seus sentimentos. Cabe à avaliação ajudá-lo a se desenvolver, a avançar, sem expô-lo a situações embaraçosas ou constrangedoras. A avaliação serve para encorajar e não para desencorajar o aluno. Por isso, rótulos e apelidos que o desvalorizem ou humilhem não são aceitáveis. Gestos e olhares encorajadores por parte do professor são bem-vindos. Afinal de contas, a interação do professor com os alunos é constante e muito natural (p. 4).

A ética é, portanto, um elemento primordial ao se tratar da avaliação de um modo geral, sobretudo, das avaliações informais. Estando interligada ao profissionalismo docente, que, ao associar autonomia às competências profissionais, pavimenta o terreno da profissionalização ao passo que delineia formas diferenciadas do agir profissional em resposta às demandas cotidianas. Este agir autônomo inerente ao profissionalismo, longe de chancelar um *laissez faire* no campo de atuação, propõe, em contraposição, uma regulação das práticas, uma vez que “o profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com o restante dos atores educativos, e na prestação de serviço de qualidade. (ESTRELA; NÓVOA, 1999, p. 29).

Esta regulação, realizada pela ética, atesta, mais uma vez o caráter profissional da avaliação e das práticas docentes e servem de parâmetro para a reflexão individual e coletiva das práticas pelos próprios professores. Assim, a ética e a reflexão dos pressupostos que regem as práticas informais de avaliação, terão uma margem de exclusão reduzida, afetando

os alunos e alunas preferencialmente de uma maneira construtiva e acolhedora, que corroborem significativamente para os processos formais de avaliação e, sobretudo, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, segundo Hadji (2001), uma maneira interessante de se afastar das práticas inconscientes ou mesmo antiéticas da avaliação, tanto informal quanto formal, reside no que o autor chama de “remédios” de ordem técnica, deontológica e ética, como exposto:

Para lutar contra esses perigos, os remédios são técnicos (situar-se o mais próximo possível do ato de avaliação em sua essência), deontológicos e/ou [pois tudo acaba aí] éticos. O principal risco não é a falta de objetividade, mas o uso perverso da relação de comunicação avaliativa. A urgência, hoje, é sem dúvida trabalhar para a emergência de uma ética do agir avaliacional (p. 131).

Esta ética do agir educacional, certamente consiste em um processo que desenvolve e se aperfeiçoa em consonância com o desenvolvimento profissional dos sujeitos e a partir de um estudo reflexivo e continuamente formativo em relação as práticas desenvolvidas nos cotidianos escolares. No entanto, conforme já pontuamos, é preciso que estas práticas sejam desveladas (aos e pelos próprios professores), isto porque a “avaliação formal e informal) influenciam a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico e da escola e da sala de aula” (p. 21), perpassando todos os processos desenvolvidos e, influenciando, aspectos intra e extra escolares, a exemplo dos currículos e da própria profissionalidade e profissão docente.

Tais constatações, classificam a avaliação da aprendizagem como uma prática implícita ao processo de ensino-aprendizagem e à docência, qualificando-a enquanto profissão, dado o esoterismo contido em sua formulação (FREIDSON, 1998), e nos orientam, ainda, ao entendimento de que ao abordar a avaliação da aprendizagem estamos designando “uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar (PERRENOUD, 1999, p. 173)”, ou seja, uma avaliação orientada para as aprendizagens e não focada em medi-las. Esta concepção de avaliação tem sido endossada por estudos (LEITE; FERNANDES, 2014; VILLAS BOAS, 1998; FERNANDES, 2012) que a apresentam enquanto uma avaliação formativa, que se dá no entremeio do ensino-aprendizagem e que fornece um suporte vital ao desenvolvimento dos alunos e professores, uma vez que, nesse processo, ambos estão propensos a aprender através da avaliação.

Adentrando ao conceito de avaliação formativa, destacamos que a avaliação a partir desta abordagem é “concebida como parte natural do processo de ensinar e aprender” (1,

203, p. 102), fazendo parte, deste modo, do desenvolvimento cognitivo e profissional de professores e alunos. Por esta via, a avaliação distancia-se da concepção de aluno como objeto e professor unicamente como instrumento avaliador, pois coloca em evidência informações e necessidades de mudança/maturação em ambos os sujeitos. Sendo assim, coadunamos com Hadji (2001), ao afirmar que

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

Esta via de mão dupla proporcionada pela avaliação formativa só se faz possível porque esta abordagem “coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes, e tudo o que os alunos adquiriram” (PERRENOUD, 1999, p. 178). Assim, ao passo que informa sobre os alunos, a avaliação informa sobre o como o trabalho dos professores impactou positiva ou negativamente o teor das informações coletadas, induzindo à reflexão sobre o que o aluno aprendeu e como aprendeu a partir de determinadas ações metodológicas e de ensino.

Nesta via, a avaliação propõe a reflexão sobre o trabalho já desenvolvido e sobre futuras propostas que poderão ser reelaboradas e reexecutadas pelos professores a fim de lograrem êxito no processo de ensino-aprendizagem. Na esteira destas ideias, a avaliação formativa “ultrapassa a perspectiva da medição para propor a da descrição e compreensão, aliada a uma abordagem ampla que contempla a utilização de instrumentos e a consideração das estratégias do ensino e da aprendizagem” (PACHECO, 1998, p. 116), possibilitando o desenvolvimento de alunos e professores.

Para abrir espaço para o desenvolvimento a partir da análise das informações que apresenta, a avaliação formativa preza essencialmente pela autonomia dos sujeitos, uma vez que se tiverem de lidar com um arsenal de metas e diretrizes definidas *a priori*, e com o objetivo de alcançá-las, pouco tempo restará para o entendimento das informações que não são previsíveis, que surgem na urgência do cotidiano e que se dão contingencialmente. Desta feita, a autonomia consiste em um aspecto fundamental da avaliação formativa, e precisa ser considerada não só em relação aos professores e seu trabalho, mas também em relação aos próprios alunos.

Assim, a avaliação formativa tem por objetivo estar a “serviço do aluno que aprende, isto é, de integrá-lo em uma prática pedagógica no seio da qual, todavia, ele não se anule”

(HADJI, 2001, p. 68), fazendo com que, ambos os sujeitos envolvidos no processo sejam, como já nos reportamos, autores, protagonistas dos processos de avaliação desenvolvidos no cotidiano escolar, sendo uma avaliação que “se baseia na autonomia do aprendiz, na dialógica professor e alunos, na participação de cada aprendiz e na colaboração de todos na construção da comunicação, do conhecimento e da avaliação da aprendizagem (SILVA, 2006, p. 2).

Assim, a avaliação formativa, que, a nosso ver, caracteriza o que de fato significa avaliar (em essência), concorre para objetivos que estão relacionados ao crescimento e compreensão do outro, no caso, dos alunos e alunas, e não as suas faltas. Dizendo de outro modo, embora ela também sirva para identificar lacunas no processo de ensino aprendizagem, não objetiva punir os avaliados por estas lacunas, mas evidenciar meios de superá-las. Por esta via, recorremos mais uma vez aos escritos de Hadji (2001), que, no esforço de desmistificar o que é a avaliação, aponta que seu objetivo legítimo é

[...] contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos. O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar. A esperança de pôr a avaliação a serviço da aprendizagem e a convicção de que isso é desejável, não são, portanto, absolutamente, o fruto de caprichos pessoais ou a manifestação de fantasias discutíveis. Trata-se de uma esperança legítima em situação pedagógica: a avaliação formativa é o horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar (p. 15).

Essa esperança a que se refere o autor é entendida como legítima ao passo de que coaduna com os fundamentos específicos da profissão docente, que, por sua vez, assentam-se no ensinar e aprender, no ato de possibilitar a transformação da sociedade através da formação de pessoas mais humana, mais críticas, autônomas e justas. Por esta via, nos filiamos à compreensão de que buscar desenvolver na escola pública uma avaliação sob estas perspectivas não consiste em um projeto ingênuo ou irrealizável, uma vez que, os cotidianos escolares evidenciam fabricações próprias (OLIVEIRA, 2012) que destoam das perspectivas excludentes e de rankeamento que permeiam as avaliações propostas.

No mais, embora este não seja um Projeto irrealizável, sabe-se, porém, que é um projeto que vai na contramão das políticas atuais e das organizações que financiam tais políticas, impressas nos currículos contemporâneos. Desta feita, para se pensar a avaliação como por via de uma esperança que não se detém ao porvir (DERRIDA, 2016), mas que é realizável no hoje, urge destacarmos em quais terrenos e a partir de quais interesses as propostas de construção de uma avaliação formativa têm travado suas disputas na atualidade. Para tanto, destacaremos no tópico a seguir as relações tecidas entre a avaliação da

aprendizagem e os currículos que estão sendo desenvolvidos nos últimos anos, e que evidenciam interesses e formulações a nível nacional-global.

3.2.1 Relações polissêmicas entre a avaliação da aprendizagem e o currículo escolar: da interdependência à subalternização do currículo aos resultados

A relação da avaliação com o currículo tem sido objeto de estudo de muitas pesquisas (LIMA, 2011; FERNANDES, 2010), que têm apontando que não é possível concebermos a avaliação desconectada do currículo, e vice-versa. Isto porque, a avaliação e o currículo “[...] estão estrutural e funcionalmente relacionados” (MÉNDEZ, 2002, p. 40). Isto ocorre porque a avaliação, conforme já pontuamos, não consiste em uma ação de final de processo, mas em um fenômeno que norteia e acompanha todos os processos de planejamento e ensino, sendo, da mesma maneira, por eles norteados e acompanhados. Isto implica em dizer que a relação entre a avaliação, o currículo, e o ensino não se dá unilateralmente, pois, numa relação retroalimentativa, estes processos possuem uma coexistência que é compartilhada.

Por esta via, compreendemos, ancoradas em Pacheco (1998), que a avaliação dos alunos e alunas [...] representa um vector nevrálgico de todo o sistema escolar” (p. 44), perpassando todos os processos e conectando-os em torno de critérios e objetivos interrelacionados ao currículo. Por esta via, compreendemos que

A evolução das teorias da aprendizagem, da avaliação e do desenvolvimento do currículo, tem de se basear num significativo esforço de articulação, tendo em conta de que é precisamente nesse sentido que todas as ações que ocorrem nas salas de aula se devem orientar (FERNANDES, 2011, p. 135).

O avanço das teorias e das concepções em torno da avaliação, do currículo e da relação entre ambos, tem evidenciado cada vez mais uma menor resistência em articular tais áreas. No entanto, os movimentos de articulação que propagam na contemporaneidade têm evidenciado uma relação de subserviência não só da avaliação ao currículo - sobretudo, se compreendidos a partir de uma perspectiva linear, em que primeiramente se evidencia os currículos e seus objetivos, que, por sua vez, guiam os processos de ensino aprendizagem, e, em seguida, têm sua consumação conferida e atestada pela avaliação -, mas também por uma via inversa, em que apresenta-se uma subserviência do currículo à avaliação. Isto porque, “a prescrição do que deve ser ensinado, ou, dizendo de outro modo, do que se espera

que o aluno aprenda, por sua vez, a reduzir-se, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo (BARRETO, 2012, p. 746).

Esta análise é embasada por pesquisas que têm evidenciado que os movimentos curriculares em torno da BNCC, seguindo uma tendência mundial (HYPÓLITO, 2021), têm se preocupado cada vez menos em garantir a partir de quais mecanismos poderão obter controle suficiente para que as redes, escolas e professores percorram o caminho curricular pré-estabelecido, pois, encontram na avaliação um meio bem mais eficaz de garantir os resultados e o controle esperado. Por outras palavras, embora o currículo seja previamente definido, não é necessariamente como este currículo é vivenciado que irá evidenciar seu cumprimento ou não, mas os resultados que se obtêm ao final do processo que indicarão aqueles que atenderam ou não para os objetivos curriculares.

Nesta perspectiva, ao invés de controlar todo o processo (o que gera maior dispêndio e é cientificamente comprovado como impossível), busca-se o controle dos resultados, que, invariavelmente, condicionam este processo. Assim, os currículos passam a ser pensados, *a priori*, considerando os seus resultados que serão medidos pela avaliação, fazendo com que apenas o que possa ser objetivamente medido, componha o arcabouço curricular. Com isso,

Admite-se assim, que o currículo dos estabelecimentos escolares seja profundamente influenciado pelas diversas políticas e práticas de avaliação e, especialmente, pelas conceções organizacionais de escola mais congruentes com a tese de um crescente fenômeno de hiper burocratização da avaliação: as conceções formalistas, racionalistas e mecanicistas de organização escolar (LIMA, 2011, p. 73).

O currículo pensado a partir dos termos da avaliação tem se configurado como um caminho promissor para os interesses neoliberais, sobretudo pela promessa de garantia de uma formação direcionada à produção de capital humano apto à competitividade (SAVIANI, 2008); mas também tem, no Brasil, se aproximado de demandas de outros grupos articulados a este setor, como por exemplo, os neoconservadores, que buscam em uma formação pré-definida curricularmente a centralização de um modelo educativo forjado pela passividade dos sujeitos em relação às hegemonias postas, sendo, com isso, destituído de criticidade

Assim, considerando o forte poder de influência da avaliação nas construções curriculares, possuindo, inclusive, uma ação coercitiva sobre os currículos, é preciso considerar, que, a despeito das perspectivas utilizadas para orquestrar a relação currículo-avaliação (seja numa perspectiva linear, de subserviência ou mesmo formativa), a avaliação, possui um caráter abrangente, que nos leva à reflexão de que, resguardadas suas especificidades, intencionalidades e seu papel no conjunto de práticas docentes,

A avaliação também é currículo, seja enquanto instrumento orientado para a inovação curricular, ou para a sua manutenção e controlo, seja ainda afetando os processos de gestão curricular, os modelos didáticos, e, em geral, a prática pedagógica de professores e alunos (LIMA, 2011, p. 73).

Porém, essa afirmativa nos leva a atentar para os extremos no que concerne ao teor curricular da avaliação, uma vez que, conforme Gerard; Roergies (2011, p. 147), “é necessário evitar apresentar currículos meramente em termos de avaliação, porque eles não seriam implementados a não ser por meio de atividades de avaliação, contornando as indispensáveis atividades de aprendizagem”. É de empréstimo desse extremo que a avaliação tem sido, na acepção de Pacheco (1998), um alvo estratégico de governos e organizações não governamentais para a concretização de objetivos e tentativas de fixação de conceitos, regras e procedimentos.

Esses agentes, por sua vez, compreenderam que a concatenação do currículo e da avaliação consiste em um meio eficaz de abranger todo o sistema educativo e garantir que determinadas perspectivas (curriculares, de ensino, de avaliação, e de modo mais amplo, de educação) alcancem seu ápice de eficiência e eficácia, concretizando os objetivos que pretendem. Compreenderam, assim, que mais que submeter a avaliação ao currículo, garantir que ambos os processos caminhem focados na obtenção de um produto específico (construção de habilidades) e a partir de uma mesma perspectiva, torna o processo de ensino-aprendizagem que se pretender concretizar, mais exequível.

Assim, mesmo as perspectivas neotecnistas estão a considerar em suas formulações que “não é importante separar a avaliação do currículo, porque se corre o risco de nunca serem implementados, ou seja-lo de maneira muito fragmentada” (GERARD; ROERGIES, 2011, p. 147). Assim, quase que como uma “receita para o sucesso” do controle empreendido sobre as escolas e suas práticas, tornar a relação entre currículo-avaliação eficaz tem sido uma prerrogativa dos organismos nacionais e internacionais, porém, estes o fazem tendo por orientação perspectivas centralizadoras que pouco dialogam com os princípios democráticos da escola e do currículo.

Em síntese, é importante destacar que, a despeito dos esforços em se produzir uma relação curricular-avaliativa com ênfase na implementação de medidas com pouca margem para resultados adversos daqueles pensados a *priori*, pensar em formas de garantir uma relação dialética entre estes processos continua sendo um desafio para o campo escolar e acadêmico, visto que pensar esta relação implica em repensar pilares históricos da educação

e superar paradigmas que foram se estabelecendo como hegemônicos ao longo do tempo, conforme expõe Fernandes (2011):

As dificuldades de, na prática, articular a aprendizagem, a avaliação e o ensino resultam, em boa medida, ao predomínio do chamado *paradigma da transmissão*, que, no essencial, pressupõe um professor-funcionário ou um professor-burocrata a *dizer* o currículo e um aluno a tentar seguir o que lhe é dito, tem de dar lugar ao paradigma da interação social, da comunicação e da atividade individual e coletiva (FERNANDES, 2011, p. 136).

Por esta ênfase, nota-se que mudar o paradigma da transmissão e, consequentemente, a forma como o currículo e a avaliação se relacionam implica em promover mudanças que envolvam os contexto micro-macro de produção curricular e avaliativa, sendo que, nos contextos micro, estas mudanças podem encontrar resistências não muito distantes dos contextos políticos, uma vez que tal paradigma encontra nos contextos micro a validação de experiências que foram testadas por gerações e que tiveram seus resultados calculados por base em evidências que distanciam-se dos contextos originais (HYPÓLITO, 2021).

Frente a isto, implica considerar que “as mudanças no processo de avaliação devem ser parte de um programa muito mais amplo de inovação, abrangendo currículo e didática tanto quanto avaliação” (MÉNDEZ, 2002), e precisam considerar as vivências e demandas cotidianas em seus dilemas reais.

A superação do paradigma da transmissão tem sido uma demanda histórica no campo da educação, contudo, na contemporaneidade, este paradigma tem adquirido contornos mais sofisticados e fortalecidos através das concepções que têm norteado a produção curricular e avaliativa das últimas décadas, nas quais impera a ideia de que o ensino-aprendizagem só encontra sentido prático se estiver vinculado a um viés utilitarista do que foi aprendido. Atendendo a reclames neoliberais, o sentido do “aprender a aprender” transmuta-se ao sentido de “saber-fazer” (SAVIANI, 2008).

Tais contornos utilitaristas impostos pela produção curricular-avaliativa contemporânea, têm evidenciado a restrição do que é válido ser aprendido e, consequentemente, do que pode ser ensinado. Toda esta conjuntura expõe o aprofundamento de uma outra problemática que também é histórica, mas que adquire contornos mais intensificados na atualidade: a desprofissionalização docente, caracterizada, principalmente, pela ausência de autonomia e reconhecimento do papel social e profissional dos professores. Tal processo também é afetado pela perspectiva de relação assumida entre o currículo e avaliação, uma vez que

Aqueles que mais decidem sobre o currículo - no nosso caso, muito mais o Ministério e os especialistas, quantas das vezes exteriores à realidade escolar - são também aqueles que mais impõem as regras de avaliação, fixando os conceitos, as modalidades, as regras e procedimentos. Só não se retira ainda ao professor a subjectividade inerente do acto de avaliar, embora se lhe retire, no final de cada ano, sobretudo no ensino básico, o peso escolar e social que uma nota sempre representa (PACHECO, 1995, p. 44).

A retirada de subjetividade a que se refere Pacheco, possui relação direta com a formação e a profissionalidade docente, uma vez que ao ser retirada do professor sua autonomia e possibilidade de agência em decisões que são determinantes ao cumprimento de sua profissão, subtrai-se também oportunidades de empreender conhecimentos profissionais dos contextos formativos, dentre outros, que vão sendo paulatinamente suplantados, sobretudo quando os resultados das avaliações (sejam as que são focadas nos currículos ou mesmos das que os norteiam) colocam em cheque o valor e qualidade profissional dos mesmos.

Sendo assim, na seção seguinte abordamos a constituição das profissionalidades a partir de um caráter contingente, marcado pela individualização dos sujeitos e suas experiências, e analisando a impossibilidade de fixar profissionalidades (seja na formação inicial na academia, ou na formação profissional, na escola).

3.3 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: O INTERIOR DA PROFISSÃO FORJADO A PARTIR DOS LIMITES CONSTITUTIVOS QUE PERMEIAM A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSORADO

O conceito de profissionalidade subjaz ao conceito de profissão, que diferencia o trabalho especializado do trabalho leigo, o manual do intelectual e o formal do informal a partir de pré requisitos acessados, nesta pesquisa, à luz da sociologia das profissões. Neste campo, as profissões são definidas através de prerrogativas que envolvem desde a formação inicial (a nível superior e especializada) até a regulação dos saberes e ações que regem determinado grupo.

Segundo Gonçalves (2007), o conceito de profissão está fundamentado por quatro prerrogativas básicas, sendo elas: qualificação, especificidade técnico/científica, auto identidade e reconhecimento profissional. Assim, estas características que outorgam a uma ocupação o título de profissão são consideradas “a antítese do trabalho alienado”, e “constituem uma forma protetora de organização do mercado de trabalho face à ignorância,

à incompetência, e, em simultâneo, salvaguardam os interesses dos próprios clientes dos profissionais” (Idem, p. 185).

Nesta perspectiva, as profissões garantem a seus clientes um serviço especializado e protegido, pautado em um saber-fazer que é próprio de um grupo específico. Ao mesmo tempo, ao oferecer um bom serviço, ou um serviço tido como superior/especializado, a profissão exclui aqueles que não estão aptos a desenvolvê-lo, ou seja, os que não têm formação específica, o que faz com que a profissão faça parte do que Freidson (1998) designou de um “cercado ou abrigo profissional” que a protege da intrusão alheia e do charlatanismo.

Este controle profissional, que, por conseguinte, contribui para a “proteção” da tarefa de determinado grupo profissional, está relacionado ao conceito de jurisdição desenvolvido Abbott (1988), que diz respeito à garantia de direitos legais e culturais conquistados por um grupo profissional para a resolução de determinado problema social. Logo, o direito exclusivo no conceito de jurisdição inclui o monopólio das práticas profissionais, o controle sobre a formação e certificação de novos membros e autorregulação a partir dos pares. Ou seja, jurisdição consiste na relação entre a profissão e sua prática profissional.

Semelhantemente, Coelho (1999) trabalha o conceito de profissão a partir de um enfoque voltado para aquilo que distingue as profissões em sua dimensão corporativa, afirmando que:

[...] a capacidade de auto regulação coletiva; em seguida, e estreitamente associada à condição anterior, uma certa capacidade de regular o mercado de prestação de serviços profissionais, sobretudo pelo lado da oferta, oferecendo algum tipo de “proteção” aos seus membros. Um monopólio, enfim (p. 25).

Estas concepções nos fazem refletir acerca de possíveis constituintes de uma profissão a partir de dois ângulos fundamentais: o individual e o coletivo, que configuram o que é “ser profissional” e o que é “estar” na profissão. Deste modo, o individual e o coletivo, dentro de um grupo profissional, estão a constituir-se mutuamente, visto que as ações coletivas embasam as ações individuais e as individuais alimentam as que são coletivas.

Vale salientar que, ao expor tais conceituações acerca das profissões, o fazemos fundamentadas teórica e metodologicamente numa perspectiva discursiva que aponta para a impossibilidade de conceituação última e fechamento de sentidos (LACLAU; MOUFFE, 2015), o que implica em considerar que tais conceituações acerca das profissões não é capaz de abranger as especificidades dos grupos profissionais em sua totalidade.

Dito isto, ao refletir sobre a profissão docente à luz dos conceitos de profissão apregoados pelos autores já citados, o fazemos cientes de que estes conceitos não irão alinhar-se totalmente à tradição histórica da formação docente tal qual idealizado, o que, em contrapartida, não a impede de ser reconhecida como tal. Assim, de fato, ao analisarmos a realidade dos professores é perceptível que, embora não possuam uma dimensão corporativa fortificada, os mesmos possuem princípios de coletividade subsidiados por uma formação longa e especializada, e por uma função social atestada por saberes específicos que sustentam as práticas e saberes desenvolvidos no cotidiano da sala de aula, o que indica que o professorado, enquanto grupo, consiste em uma profissão.

Assim, sendo este conceito, conforme já reportamos, uma formulação que não se encerra nos pré-requisitos apresentados, destacamos que a docência está inserida em um processo de constante busca de elevação dos saberes e dos status profissional, sendo este processo, classificado pela sociologia das Profissões como profissionalização.

Para explorarmos o conceito de profissionalização, trazemos ao debate as concepções de Freidson (1998), que define-o como um

[...] processo pelo qual uma ocupação organizada, geralmente, mas nem sempre por legar uma competência esotérica especial e cuidar da qualidade de seu trabalho e de seus benefícios para sociedade, obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, controlar o treinamento para ele e o acesso a ele e controlar o direito de determinar e avaliar a maneira como o trabalho é realizado (p. 98).

Em suma, a partir das considerações do autor, podemos entender que o processo de profissionalização formula-se através da qualidade, da competência profissional e do monopólio - que consiste no direito exclusivo do controle de treinamento, acesso e avaliação do trabalho. Estes são aspectos basilares para a compreensão de que a profissionalização opera no fortalecimento dos grupos profissionais, delimitando suas fronteiras em relação a outros grupos.

Frente ao que foi esboçado, ressaltamos por se constituir como processo, a profissionalização está em constante movimento que é marcado, inclusive, pelos aspectos históricos e políticos e pela forma como tais aspectos acometem os grupos profissionais individualmente. Devido a isto, coadunamos com Barbosa (1993) ao afirmar que o processo de profissionalização não atende especificamente a um padrão para todas as ocupações.

Na esteira destas ideias, compreendemos que a profissionalização também está “associada ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou

como profissional) (FLORES, 2014, p. 855). Assim, um estudo acerca da profissionalização implica no entendimento de que o reconhecimento profissional parte de um âmbito social e também político.

Nessa perspectiva, o processo de profissionalização implica em um conjunto de dimensões interligadas e que, a partir de uma relação de interdependência, constituem especificidades que fundamentam uma profissão, seu trabalho individual e coletivo, assim como as regras e princípios profissionais que regem o trabalho profissional.

Estas dimensões foram definidas por Bourdoncle (1991) e abarcam conceitos designados pelo autor como sendo o profissionismo, a profissionalidade e o profissionalismo.

Na acepção de Bourdoncle (1991), o profissionismo consiste em princípios de coletividade na profissão, que mobilizam ações que garantam os direitos profissionais de uma determinada classe. O profissionismo exemplifica-se através de Associações e/ou Conselhos Profissionais, porém, desde a formação inicial é preciso haver uma apropriação dos princípios deontológicos que regem a profissão, visto que nesta fase “o profissional em formação vai entendendo as exigências profissionais coletivas.

Por sua vez, a profissionalidade, que consiste em um conjunto de saberes e fazeres que são próprios da prática docente, desenvolve-se na formação e no exercício prático dos saberes (MORGADO, 2011), a partir da construção de modos específicos de vivenciar a profissão, a partir dos quais os sujeitos constroem modos de ser e estar na profissão que conduzem a um desenvolvimento constante da profissionalidade.

Já o profissionalismo, entendido, na acepção de Bourdoncle (1991), como a adesão ao conjunto de normas, saberes e princípios que embasam a profissão, é definido por Contreras (2002) sob a ótica corporativa, na qual, o professorado possui a oportunidade de defender de forma autônoma e embasada em saberes profissionais, seus direitos de exclusividade e reconhecimento profissional, uma vez que desempenha uma função resguardada por uma prática especializada. Sendo assim, define-se como um movimento de autodefesa, que delimita contornos e fronteiras específicas entre as profissões.

Diante das dimensões da profissionalização, destacamos a profissionalidade no âmbito da profissão e das práticas docentes, uma vez que ela exprime as ações jurisdicionadas pelos professores em seus cotidianos escolares. Sendo assim, ao abordarmos a temática da profissionalidade de modo mais aprofundado, o fazemos localizando-a em um processo mais amplo [a profissionalização] e tendo como pano de fundo a compreensão de que a

profissionalidade é uma dimensão inscrita na ordem da incompletude, abrindo espaço ao diverso/subjetivo.

3.3.1 Profissionalidades docentes tecidas nos contextos práticos-políticos: decisões em um terreno movediço

A profissionalidade docente tem se desenvolvido enquanto objeto de estudos a nível nacional e internacional (LINS, 2011; SILVA, 2015; FLORES, 2014; MONTEIRO, 2015), justamente por atestar o teor profissional dos saberes e das práticas de uma profissão que tem enfrentado, a nível mundial, resguardadas as particularidades, o descrédito da sua função social perante um mundo tecnológico em constante ascensão.

Sendo assim, a divulgação de estudos relacionados à profissionalidade docente tem servido, dentre outros aspectos, para desinvililar práticas cotidianas e o uso de saberes profissionais até então desconhecidos pelo senso comum, mas que são condição *sine qua non* para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A exemplo disto, pontuamos as recentes experiências educativas no contexto de isolamento social durante a pandemia da covid-19, que tem nos levados à constatação de que vídeos, atividades e mesmo conectividade não são suficientes para construir aprendizagens significativas quando isoladas da interação com outros sujeitos que possam mediar tais experiências, sobretudo com crianças, e que tal mediação requer um conhecimento específico e ações intencionais especializadas. Evidência esta, que, por sua vez, pode ser capaz de mudar os rumos tomados pelas políticas que têm buscado cada vez mais escamotear o importante papel dos professores na condução dos processos de ensino-aprendizagem.

Reconhecendo assim, a relevância social da profissão docente e o teor esotérico dos seus saberes, Roldão (2007, p. 96), aponta a profissionalidade docente como um elemento interno ou intrínseco à profissão, caracterizado como a “posse de determinado *saber distintivo*: a *afirmação de um conhecimento profissional específico*”, o que indica que a profissionalidade remete ao plano dos saberes em um âmbito local, entendido como o campo de atuação prática, sendo estes saberes diversos e plurais, e amalgamados nos contextos formativos acadêmicos-escolares, através dos quais a própria profissionalidade docente desenvolve-se.

Morgado (2011), afirma que a construção da profissionalidade docente ocorre “de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da

identidade profissional, inicia-se na formação e prolonga-se ao longo de toda a carreira” (p. 799). Assim, conforme já destacamos, a profissionalidade consiste em *movimento entre os saberes práticos e teóricos* que são elencados e mobilizados pelos professores, delineiam suas posturas profissionais e fundamentam as ações que desenvolvem no exercício de sua profissão, ou seja, no cotidiano da sala de aula.

Neste movimento dos saberes, compreendemos a partir da referida contribuição de Morgado que os saberes que são adquiridos na formação não estão isolados, isto porque, embora a profissionalidade tenha por ponto de partida a formação inicial, isso não significa que ela não se apoie em referenciais interdiscursivos anteriores a estas formações (a exemplo da experiência dos professorandos enquanto alunos da educação básica). Assim, sucede-se que a formação inicial constitui-se um marco de início da profissionalidade, justamente porque passa a servir como lente através da qual estas experiências são revisitadas e problematizadas.

Através das ponderações do autor em questão, também refletimos que, tampouco, os saberes adquiridos na formação podem chegar a um patamar de estagnação, isto porque a profissionalidade é apresentada como um processo que se estende ao longo de toda carreira docente, sendo aprimorada a cada experiência vivenciada, o que indica que a formação, enquanto uma construção discursiva, não se completa ou se fecha em uma formulação última e acabada, pois “não há fixação absoluta do sentido, pois a discursividade, no qual os discursos operam, é sempre marcado pelo excedente de sentido, pelo transbordamento de toda tentativa de fechamento último (BURITY, 1997, p. 14).

Assim, dada a impossibilidade de fixação de sentidos, a formação docente e os saberes por meio dela veiculados tendem a evoluírem, modificarem-se, adaptarem-se, incorporarem-se a outros saberes, formando, por conseguinte, novos saberes que são forjados partir da realidade que compõe o contexto prático de atuação dos professores. Deste modo, compreendemos que a profissionalidade expressa o agir docente, baseado em conhecimentos apreendidos e legitimados na formação e no desenvolvimento da profissão (BOING, 2002).

Por esta via, depreendemos que a profissionalidade distingue os profissionais devido a especialização específica que lhes confere, garantindo-lhes não só a chancela para desempenharem uma função específica, mas também a *expertise necessária* para desenvolverem práticas caracterizadas por aspectos profissionais que se distinguem de outros grupos. Nesta perspectiva, para Roldão (2005, p. 108), a profissionalidade consiste

em um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”.

Assim, a distinção profissional da docência, dentre tantos outros grupos profissionais, se dá pelos saberes que este grupo detém. Para Boing (2002) é por meio da profissionalidade que o professorado adquire “os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes e adquire os saberes próprios de sua profissão: os saberes das disciplinas, do currículo, da experiência, enfim, os saberes pedagógicos em geral (p. 6). Deste modo, a profissionalidade, por envolver estes vários saberes, para além dos saberes da experiência, é entendida enquanto conjunto de saberes-fazeres que subsidiam o desenvolvimento profissional, sendo ainda definida por Roldão (2007) a partir de outros descritores, como:

A “*especificidade da função*” e o reconhecimento social da mesma, o que implica em fronteiras bem demarcadas sobre o papel dos professores, ou seja, a delimitação de uma jurisdição profissional que, a nosso ver, seja capaz de orientar o que é da competência dos mesmos e que priorize esta especificidade, fazendo-a sobrepor, inclusive, a exigências burocráticas ou mesmo a vieses ideológicos presentes nos currículos oficiais;

O “*saber específico*”, garantindo que embora a profissão dialogue com outras áreas do conhecimento, a mesma possui um objeto de conhecimento delimitado, a saber, o campo pedagógico (GAUTHIER, 1998), que não pode ser acessado ou desempenhado por pessoas que não tenham tido uma formação longa e especializada. A nosso ver, este descritor se configura como um importante avanço, uma vez que preconiza o rompimento com uma herança histórica que tomou como pré requisito para o desenvolvimento da profissão a noção de vocação.

O “*poder de decisão*” sobre o trabalho desenvolvido e responsabilização social e pública pela mesma, o que, em nossa perspectiva remete ao controle e autonomia sobre a atividade desenvolvida. Neste aspecto, o poder de decisão que habita intrinsecamente o saber-fazer dos professores (GONÇALVES, 2017), é aqui compreendido como o direito legal de desenvolver ações com base nas competências profissionais e na ética, assim como pontua Freidson (1998).

A “*pertença a um corpo coletivo*”, pontuado pela autora, envolve, a nosso ver, a garantia de direitos e também o compartilhamento de saberes. A pertença a um grupo coletivo, portanto, também colabora para a aquisição de expertise profissional, uma vez que professores menos experientes costumam recorrer à prática de professores mais experientes, testando hipóteses e reproduzindo ações já testadas no interior da sala de aula.

Através dos descritores apresentados por Roldão (2007), é perceptível que os saberes ocupam um papel primordial, perpassando cada descritor de modo a evidenciar seu caráter multirreferencial e dinâmico. Desta feita, a especificidade da função, o poder de decisão e a pertença a um corpo coletivo são práticas profissionais que remetem à vivência dos saberes teóricos-práticos e, consequentemente, à experiência e desenvolvimento profissional.

Na esteiras destas ideias, coadunamos com a definição de profissionalidade enquanto uma construção plural, que compreende que profissionalidades como conjuntos de saberes-fazeres docentes que são mobilizados cotidianamente nos processos de ensino-aprendizagem” (SILVA, 2015, p. 176) o que evidencia que tal conceito se manifesta nas muitas práticas desenvolvidas pelos professores em seus cotidianos, como por exemplo, planejar, ensinar, selecionar os conteúdos do currículo, organizar o espaço da sala de aula, avaliar os alunos, avaliar-se, refletir, organizar o tempo curricular, interagir com os pais, etc.

Neste sentido, as práticas cotidianas dos professores consistem em manifestações da profissionalidade, visto que elas são tecidas individual e coletivamente através de um *corpus* de saberes, considerando ainda a observância de “códigos” profissionais acessados na formação e burilados na experiência profissional. Porém, vale salientar que estes códigos, que configuram-se enquanto discurso hegemônico da formação e da prática profissional docente, não são imutáveis, e, por isso, estão sujeitos a reelaboração pelos professores a depender do contexto que estão inseridos e das demandas com que se deparam em seus cotidianos.

Tal consideração reforça a ideia de profissionalidade enquanto movimento, processo, progressão, que se constitui da dimensão de impossibilidade de sutura e que, estando articulada a outras dimensões da profissionalização e das políticas educativas e profissionais, se constitui através de processos articulatórios diversos e parciais. Sendo assim, a profissionalidade possui um caráter volátil, que modifica-se subjetivamente e contingencialmente.

Neste sentido, destacamos que a despeito das tentativas de padronização das práticas docentes, encabeçadas por políticas formativas e voltadas à educação básica (a exemplo da BNC para a formação de professores e da BNCC), a profissionalidade dos membros de qualquer grupo profissional não se desenvolve a partir de um padrão específico.

Isso porque, assim como a profissionalidade iniciada na formação é perpassada por experiências pessoais e construções subjetivas, o desenvolvimento profissional também está relacionado às experiências individuais dos sujeitos e à forma como foram afetados por elas,

assim como a aspectos e experiências de sua formação, às exigências a que estão submetidos, como também às políticas de formação e políticas que embasam as regras e demandas de seu trabalho cotidiano.

Assim sendo, destacamos a necessidade de compreender a profissionalidade em sua dimensão pessoal, contingente, inacabada e autoral, uma vez que ela diz respeito às identidades forjadas e às características inerentes a cada sujeito.

Isto implica em reconhecer que não há uma definição única de profissionalidade, como também não há uma definição única de desenvolvimento profissional que se adeque a todos os sujeitos, o que aponta os limites constitutivos dos currículos formativos que, ao predefinirem modelos de egressos de seus cursos, não podem prever em que medida os discentes serão autores curriculares de sua própria formação.

Assim, cabe-nos compreender que a profissionalidade não se desenvolve uniformemente, pois ela lida, em seu interior, com a pessoalidade dos sujeitos, que, por sua vez, efetuam ressignificações nos sentidos acessados durante a formação inicial e suas trajetórias individuais.

3.3.2 Elementos influenciadores da tecitura da profissionalidade docente: a pessoalidade como indicativo da impossibilidade de homogeneização

Ao tratar da profissionalidade especificamente no âmbito da profissão docente enquanto elemento orientador da profissionalização, destacamos a necessidade de se compreender os contextos de influência que circundam os professores em sua prática cotidiana, isto porque, como afirma Veiga (1999), “o discurso da profissionalização, descolado da análise contextual do trabalho docente, pode ser uma forma de escamotear as verdadeiras exigências de reconstrução do trabalho do professor (p. 143). Assim, considerando esta necessidade de se conhecer e analisar contextualmente o trabalho docente, buscaremos desenvolver neste subtópico uma breve análise dos contextos que influenciam a profissionalidade docente, com maior ênfase na dimensão autoral e subjetiva dos sujeitos.

Consideramos que o *contexto histórico* consiste num relevante elemento a se destacar em uma análise contextual do desenvolvimento da profissionalidade docente, uma vez que o conceito de profissionalidade está em constante elaboração, devendo ser analisado a partir do momento histórico (SILVA, 2015; GONÇALVES; ALMEIDA, 2019). Desta forma, reafirmamos a impossibilidade de fixação de um sentido ou conceituação última sobre o que

é a profissionalidade, tampouco como ela se manifesta e se desenvolve, visto que ela é, dentre outros aspectos, produto das contingências, que são diametralmente opostas às tentativas universalizantes (MENDONÇA, 2009). Assim, ao tratarmos o conceito de profissionalidade, torna-se imprescindível focalizar os sentidos que se originam dos discursos hegemônicos sobre este conceito, e que são incapazes de se constituírem plenamente, visto que as construções históricas, enquanto construções sociais, são marcadas por limites antagônicos (LACLAU; MOUFFE, 2015). Desse modo, consideramos que

Sendo o antagonismo o limite de toda a objetividade, quer dizer que a força antagônica impede a constituição completa de sentidos de um sistema discursivo que se constitui para dominar o campo da discursividade. Na verdade, um discurso constitui-se buscando preencher todos os sentidos que permitam sua completa universalização. Contudo, essa total, eterna e requerida universalização discursiva é uma situação impossível, seja pela precariedade e contingencialidade discursivas já referidas, seja pelo corte antagônico, que, como vimos, limita a expansão de seus conteúdos (MENDONÇA, 2009, p. 162).

Um exemplo do contexto histórico na delimitação do conceito de profissionalidade, reside nas transmutações que marcaram o termo, que, segundo Barisi (1982) se originou nas lutas operárias da Itália e desempenhava um papel tanto estratégico (quando através da criação de coletivos os trabalhadores reivindicavam direitos e mudanças estruturais relacionadas a aspectos externos e mais gerais do trabalho) quanto tático (à medida que os trabalhadores modificavam a partir de seus saberes a organização interna de seu trabalho).

Assim, no contexto histórico acima referenciado, a profissionalidade adquiriu o sentido de unificadora da classe operária, tornando-se um importante instrumento na luta pela modificação da estrutura e da organização do trabalho. Barisi (Idem) ainda afirma que a própria noção de profissionalidade foi adquirindo sentidos diferenciados, sofrendo modificações provocadas por mudanças econômicas, políticas, dentre outras. Logo, a partir deste exemplo percebemos a constante reelaboração dos conceitos e a não estagnação dos sentidos que lhes são atribuídos.

Veiga (1999, p. 133), ao definir o conceito de profissionalidade “como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o específico de ser professor”, faz alusão à figura do professor enquanto um sujeito histórico, que exerce uma tarefa ou profissão dentro de um dado contexto histórico, que também é político.

Dito isso, outro fator de influência atuante sobre a profissionalidade dos professores, e que consideramos imprescindível destacar, diz respeito às influências dos *contextos*

políticos que estão presentes nas escolas, seja através das práticas dos professores apreendidas na formação, seja através das políticas de currículo e de avaliação, ou até mesmo de decisões políticas que advêm da esfera municipal de educação em que a escola se insere.

Para tratar dos contextos políticos tomamos por base teórica os escritos de Ball (2011), que abordam as políticas educacionais a partir do imbricamento entre os contextos de influência, do texto e da prática. Neste sentido, o autor em questão argumenta que a formação das políticas educacionais se dá a partir da interconexão entre estes diferentes contextos de modo cíclico e não linear. Assim, considerando a natureza orquestrada desta relação, apresentamos o *contexto de influências*, que é descrito por Lopes e Macedo (2011) como

[...] o território em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção. Neste contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os autores são desde partidos políticos, esferas do governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. Como os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia (p. 256).

Com base nesta definição, destacamos que o contexto de influências está submetido a um jogo de disputas macroestruturais, envolvendo diversos atores que disputam espaço e poder na luta por significação, sendo então marcado pelos mais variados discursos que se interpelam na busca por hegemonia (LOPES, 2018), através da universalização de concepções a *priori* particulares. Cabe destacar, porém, que está busca por hegemonia condiciona-se às articulações diversas entre elementos diferenciais, que são empreendidas na tentativa de sustentar cadeias equivalenciais que fazem frente às demandas em comum dos diferentes grupos que, no processo articulatório, anulam momentaneamente suas diferenças.

Um outro contexto evidenciado por Ball no Ciclo de Políticas diz respeito ao *contexto do texto*, que sendo um texto coletivo, “é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo, inclusive, a troca constante de sujeitos autores” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258). Este contexto, embora normatizado através da escrita e da formalização - como as políticas de currículo e avaliação amplamente divulgadas -, é passivo de interpretação e de ressignificação por parte dos sujeitos que o leem. Desta forma, as políticas enquanto texto, que normatizam o discurso formativo dos professores e as diretrizes

direcionadas à escola básica, que, em tese constituem-se enquanto descritores da profissionalidade docente, são passivas de interpretações múltiplas, uma vez que têm por crivo as experiências e subjetividades dos sujeitos, o que evidencia que os sentidos presentes no contexto do texto não são fixos, mas, modificáveis a cada leitura.

Destacamos ainda, segundo a acepção de Ball (2011), o *contexto da prática*, que é palco das políticas educacionais, curriculares e avaliativas, e onde os saberes-fazeres dos profissionais se desenvolvem cotidianamente. É neste contexto em que as políticas são ressignificadas e recriadas, haja vista continuarem a sofrer influências dos autores cotidianos. Apontando a complexidade deste contexto, Lopes e Macedo (2011) afirmam que “o contexto da prática é produtivo, mas não pode ser entendido fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas” (p. 260), reforçando a ideia de que a luta por significação não se encerra nos contextos de influência e de formulação dos textos políticos, antes, estende-se aos contextos práticos de atuação profissional, endossando, deste modo, as disputas e influências que giram em torno do desenvolvimento e postura profissional dos professores.

Diante destas ponderações, reforçamos a compreensão de que as influências políticas presentes no contexto prático influenciam a construção e desenvolvimento da profissionalidade docente, pois elas incidem sobre o direcionamento das práticas, uma vez que “as mudanças nos contextos políticos e sociais do ensino têm tido implicações substantivas nas subjetividades dos professores” (FLORES, 2014, p. 863), que, por sua vez, são um elemento da contingencialidade na tecitura das profissionalidades forjadas desde a formação inicial e que perdura até pelo o contexto escolar, de exercício da profissão, que estamos a denominar nesta pesquisa de contexto prático da formação dos professores.

Vale salientar ainda que as políticas se apresentam enquanto fator influenciador no desenvolvimento da profissionalidade não meramente pelo fato de direcionarem as práticas dos professores, mas também por se apresentarem no contexto da prática enquanto inacabadas e sujeitas à interpretação. Neste sentido, consideramos que as políticas educacionais, curriculares e de avaliação, por não serem um produto a ser consumido pelos professores, desafia-os a fazerem suas próprias análises acerca do que está sendo proposto, fazendo-os não somente refletir sobre as demandas de sua sala de aula e o possível atendimento a estas demandas (ou não) através das políticas que adentram a escola (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019).

Como evidenciado nas discussões até então empreendidas sobre os contextos de influência, do texto e da prática, há um trabalho autoral que não se restringe às esferas mais amplas de poder, mas, pelo contrário, encabeça as ações empreendidas no contexto prático em nível micro. Este trabalho, embora embebido por influências dos demais contextos, toma por protagonistas os sujeitos comuns do cotidiano, intérpretes das políticas e influenciadores das mesmas a partir dos saberes-fazeres que possuem/desenvolvem.

Neste aspecto, a profissionalidade dos professores encena um papel primordial, a partir do qual decisões são tomadas, perspectivas adotadas e saberes mobilizados para intervir neste contexto prático que se interliga aos contextos macro. Por isso, relacionamos esta ação dos professores como um trabalho autoral, uma vez que, para Veiga (1999), a conceituação da profissionalidade contempla em grande medida a subjetividade do professor, que está inserida em um contexto não apenas histórico, mas sobretudo, ideológico de significação que o faz exercer a docência de um modo específico e que corresponde àquele dado contexto.

Nas palavras de Veiga, destacamos ainda a alusão que a mesma faz à subjetividade dos sujeitos enquanto uma condicionante no direcionamento e desenvolvimento da profissionalidade docente. Isto porque, mesmo que o contexto histórico/ideológico faça emergir discursos hegemônicos específicos a cada época, influenciando a constituição de sentidos e, consequentemente, das práticas desenvolvidas pelos professores, vale salientar que a história e a ideologia não atuam na produção de sentidos de modo a padronizar os sujeitos, visto que cada sujeito passa/ou por experiências distintas que os afetam/afetaram de maneiras diversas.

Assim, esse é mais um elemento por nós destacado em nossa tentativa de elencar possíveis influenciadores da profissionalidade, pois ele localiza os sujeitos como autores e influenciadores em meio a uma conjuntura histórica e política. Deste modo, reafirmamos que os contextos históricos e políticos não são determinantes nos efeitos de sentidos que produzem, uma vez que as experiências e vivências que proporcionam são subjetivas a cada sujeito, relacionando-se com suas histórias de vida, suas vivências pessoais, familiares, formativas, profissionais, entre outras.

Como se pode observar, os aspectos acima elencados dizem respeito à *identidade pessoal e profissional* de cada sujeito e que têm a ver com a subjetividade que cada um traz consigo. Assim, coadunamos com Nóvoa (2009), que afirma que a profissionalidade docente

se constrói no interior de uma personalidade, não podendo deixar de ser considerada esta dimensão na análise da profissionalidade docente.

Destarte, pensar a personalidade dos professores nos remete às identidades dos mesmos. Flores (2014, p. 853) argumenta que a identidade profissional define nos professores: “quem são, a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem”, o que torna, portanto, a identidade uma construção pessoal, mas que também relaciona-se ao meio de influências em o sujeito vive, possuindo aspectos intra e interpessoais, que reverberam na forma como os professores direcionam os seus saberes-fazeres.

Contudo, apesar da identidade ser construída a partir desta relação/tensão entre os contextos pessoais e os demais contextos de influência presentes no campo de atuação profissional, vale salientar que ela não se encerra em suas formulações, pois está em constante processo de reformulação e é sujeita às estas mesmas e outras influências que podem trazer sentidos novos à identidade do professor e consequentemente à sua prática. Nesta perspectiva, ressaltamos a partir das considerações de Flores (Idem) que a identidade dos professores depende de uma variedade de fatores, tais como:

[...] da forma como se relacionam com seus alunos, da disciplina que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, do apoio etc. (FLORES, 2014, p. 853).

Logo, as identidades profissionais, que delineiam o processo de desenvolvimento da profissionalidade estão intimamente associadas a aspectos da organização do trabalho realizado pelas instituições de ensino e demais órgãos de controle, como por exemplo as secretarias de educação e os programas por elas adotados. Estas mesmas identidades se relacionam, nas palavras de Flores, a aspectos mais individuais dos professores, como por exemplo sua biografia, o que reforça a ideia de Nóvoa (2009), de que “no ensino as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente com as dimensões pessoais” (p. 31), não havendo separação entre estas dimensões, visto que o profissional só pode existir subsidiado por aspectos pessoais.

Um outro aspecto que interfere tanto na produção das identidades como no desenvolvimento da profissionalidade dos professores, diz respeito ao *contexto prático de atuação profissional*, ou ainda o *cotidiano* em que estes atuam. Isto porque o ambiente de trabalho, que está relacionado tanto a aspectos físicos e espaciais quanto relacionais de uma

instituição, contribui positivamente ou não para o desenvolvimento profissional. Na esteira destas ideias, Alves e André (2013), ao tratarem do aspecto organizacional das instituições de ensino afirmam que

O ambiente de trabalho dos professores, expresso nas relações que configuram o clima organizacional da instituição, tanto pode oferecer aos professores um contexto com o poder de aprisionar, conformar e dificultar o desenvolvimento das condições de produção dos descritores de profissionalidade, quanto pode apoiar, estimular e subsidiar a sua constituição. (p. 14).

Através de pesquisas como estas, nota-se que o desenvolvimento dos descritores da profissionalidade docente encontram nos contextos de desigualdade social - inseridos no cotidiano escolar -, um forte entrave à busca pelo desenvolvimento dos saberes-fazeres profissionais, sobretudo, daqueles apreendidos no campo da formação inicial.

Desta forma, o desenvolvimento de atividades diversificadas, inovadoras e condizentes com os avanços tecnológicos é inviabilizado, e, quando não, demandam um esforço muito maior de autonomia e articulação de recursos, aspectos que, por sua vez, são inviabilizados por outras faces da precarização do trabalho docente, como por exemplo, o tempo dos professores e sobrecarga de trabalho (ESTEVES, 1999).

Nesta conjuntura, a precarização de recursos no ambiente de trabalho é um dos fatores que afetam o desempenho profissional dos professores, delineando suas profissionalidades a partir de moldes limitadores e fazendo com que sua função específica, que segundo Roldão (2005), consiste em ensinar [e garantir a aprendizagem dos alunos], seja colocada em cheque, visto que a falta de recursos em muitos casos, pode limitar as diferentes estratégias de ensino que o professor porventura poderiam utilizar.

Corroborando com esta ideia, Ludke e Boing (2004) questionam em seus estudos se, e como, a precarização do trabalho docente pode estar repercutindo sobre a construção da identidade dos professores. Deste modo, considerando que as identidades assumem um plano “pessoal” que está intimamente relacionado com o profissional, podemos afirmar que a precarização do trabalho e dos espaços e recursos das instituições de ensino reverberam, do mesmo modo, na constituição da profissionalidade.

Dito isso, trazemos a esta pesquisa a discussão acerca da profissionalidade docente em um cotidiano que se estabeleceu remotamente e que, em tese, parece averso aos cotidianos já experimentados pelos professores, sobretudo àqueles que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, em contextos escolares que atendem famílias em vulnerabilidade social e que, em tempos de crise sanitária, política e econômica estão a

mobilizar seus saberes-fazeres visando construírem o constitui o cerne da profissão docente: a promoção dos processos de ensino-aprendizagem.

Para tanto, refletimos que sobretudo em contextos educativos extraordinários, a formação docente adquire uma influência preponderante no desenvolvimento da profissionalidade e das práticas docentes, atuando como um significativo contexto de influências na movimentação de sentidos em torno da avaliação aprendizagem.

Frente a isso, nos detemos a analisar na seção a seguir a formação de professores em seu caráter “impossível”, sob o argumento de que como tem sido formulada pelas políticas nacionais-internacionais, a formação inicial tem se tornado um projeto irrealizável, por não poder ser pré definida e nem definir profissionalidades homogêneas.

3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PROCESSO SEM PONTO FINAL

A formação de professores, enquanto objeto de estudo, tem se apresentado através de variadas nuances que perpassam as políticas e os currículos voltados para este campo, a profissionalização, as concepções que norteiam tal formação, suas práticas, dentre outros aspectos. É perceptível que estas temáticas que circundam este objeto não caminham isoladamente, o que nos dá uma dimensão de sua complexidade e nos leva a considerar que “pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais” (GATTI, 2017, p. 722).

Na esteira destas ideias, pontuamos que a formação de professores no Brasil esteve marcada historicamente por embates entre projetos formativos, que buscaram alinhar-se cada vez mais a objetivos mercadológicos, sendo por eles enfraquecida, uma vez que a exigência de formação em nível superior não esteve acompanhada da manutenção da qualidade do ensino (SAVIANI, 2011).

Nesta lógica, Freitas (2002, p. 156) analisa que dada a recorrência à noção de competências, a “temática da profissionalização do magistério e da formação docente aproxima-se, portanto, de forma bastante estreita, da temática da avaliação”, o que nos impulsiona a desenvolver esta tese considerando as confluências existentes entre a atuação na educação básica e a formação de professores, a partir da visão destes sujeitos.

Sendo assim, consideramos fundamental pôr em destaque os discursos dos próprios sujeitos em formação, tomando as especificidades de tais discursos enquanto posicionamento metodológico, epistemológico, e também político, que rompe com paradigmas hegemônizados, uma vez que a própria formação de professores tem se orientado historicamente pela égide de uma tendência que desconsidera a subjetividade dos sujeitos e sua capacidade de agência em seu próprio processo formativo, fincando-se em uma perspectiva disciplinar, generalista e aplicacionista dos saberes a serem construídos no campo da formação, conforme observa Tardif (2010):

[...] a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais (p. 23).

As análises postas pelo autor sugerem a necessidade de modificar os sentidos e concepções subjacentes à formação docente, considerando sua incontestável conexão com a ação profissional. Frente a isto, destacamos que o campo da formação de professores possui relações bem mais aprofundadas no que diz respeito à ação profissional, pois ele relaciona-se sobretudo com o próprio estabelecimento da profissão docente, ao passo que as ações e “as condições de trabalho docente das escolas, a que se destinam os professores em formação, também influenciam a própria formação” (SAVIANI, 2011, p. 16), o que, em tese, evidencia a interconexão dos contextos formativos acadêmicos com os contextos escolares, que, nesta conjuntura, são por nós compreendidos como contextos que resguardam não só a ação profissional docente, mas também formativa.

Assim, considerando o potente papel influenciador dos contextos locais de formação na luta por significação acerca do que é a profissão docente, o que é ser professor e quais as necessidades formativas para que se cheguem a estas concepções, problematizamos nesta pesquisa que as experiências oriundas da formação inicial são perpassadas e fomentadas, dentre outros fatores, pela atuação didático-pedagógica dos professores universitários. Sendo assim, as práticas cotidianas destes professores se configuraram como parte do currículo formativo, endossando uma construção curricular que longe de dissociar pensado e vivido, é entendida como uma construção cultural (MACEDO, 2006).

Assim sendo, a prática dos professores universitários dos cursos de formação docente é uma prática curricular formativa que atua na profissionalização dos sujeitos licenciandos

não só no que concerne às experiências, conteúdos, trabalhos, explicações, testes, etc., mas sobretudo, no que concerne à experiência prática de *como e por quê se desenvolve* tais atividades. Neste sentido, classificamos as próprias práticas dos professores universitários como práticas curriculares formativas haja vista que não só o que o professor universitário discute ser a avaliação pode se configurar prática formativa, mas também a forma como ele próprio conduz suas avaliações possui teor formativo e se insere na luta por significação sobre o que é a avaliação, *como, porquê e para quais* propósitos ela serve.

Pesquisas sobre a influência das práticas dos professores universitários têm apontado para a necessidade de se problematização dessa temática. Neste aspecto, Tardif (2010), aponta a necessidade de reflexão sobre estas práticas, destacando que a ausência de pesquisas e reflexões críticas sobre elas “tem feito com que se evite os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino” (TARDIF, 2010, p. 276).

O autor em evidência expõe uma problemática oriunda da concepção positivista de Ciência, em que os saberes acadêmicos estão localizados em uma escala superior, não cabendo-lhes reflexão ou contestação. Estes saberes se construíram hegemonicamente sob a égide da razão testada e comprovada por meio de métodos cartesianos, sendo tratados de modo dissociado dos saberes oriundos de esferas locais, comuns (ou seja, dos cotidianos), que são vistas, nesta lógica positivista, apenas como lugar da falta a ser orientado por um saber superior, ou seja, o acadêmico. Neste contexto, as práticas dos professores atuantes nas universidades adquirem um caráter de legitimidade.

No entanto, este modelo de Universidade, historicamente foi se transmutando e articulando-se com outros modelos encabeçados pelas mudanças sociais e econômicas, como reflete Chauí (1999), que identifica ao menos dois modelos/fases pelas quais as Universidades têm se apoiado para gerirem suas práticas e afirmarem sua função social. Neste sentido, a autora afirma que:

A passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma capital, e ocorreu em duas fases sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital. Numa primeira fase, tornou-se universidade funcional; na segunda, universidade operacional. A universidade funcional estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. Enquanto a universidade clássica

estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universalidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos (CHAUÍ, 1999, p. 4).

Da Universidade funcional, imbuída da formação direcionada a preencher demandas do mercado de trabalho de modo rotativo (rápido) e eficiente, à Universidade operacional, marcada pela estrutura auto gestionária, percebe-se não haver uma ruptura ou um processo de transição que represente a superação de uma fase ou modelo para outro. Percebe-se haver, ao contrário, articulações que postulam objetivos voltados a uma mesma instituição, porém, constituídos face às contingencialidades sociais. Não obstante à coexistência destes modelos, tais fases são articuladas ainda a uma concepção positivista de Ciência e Universidade que permeia os ambientes, as práticas e as relações Universitárias.

É devido a isso que a literatura tem evidenciado a necessidade de problematizar matrizes outrora definidas como acabadas, completas, estabelecidas sob a pretensão de se tornarem fixamente hegemônicas, negando a existência de um exterior constitutivo a si mesmas:

A ensinagem na universidade exige considerações sobre a ciência, o conhecimento e o saber escolar, determinantes do trabalho de alunos e professores. A maioria dos professores da educação superior teve nos seus cursos de graduação uma formação pautada pela visão moderna do conhecimento (PIMENTA, 2002, p. 218).

Ao propor a reflexão sobre os métodos de *ensinagem* na Universidade, Pimenta (2002), no trecho acima, traz à tona questões muito caras à discussão acadêmica, uma vez que problematizam a concepção de ciência, conhecimento e saber escolar, fazendo ainda menção ao trabalho de alunos e professores, algo que, numa perspectiva intitulada por Santos (1987) de dominante, é inexistente, uma vez que nesta perspectiva a relação professor e aluno se dá num plano hierárquico. Ao apontar a necessidade de se rever as concepções sobre Ciência, conhecimento e saber escolar e de tecer considerações sobre estes temas, vê-se a emergência de um modelo de Universidade que, num espaço hegemônico, está paulatinamente a reconhecer a sua falta constitutiva, seus limites antagônicos (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Neste sentido, ao refletir sobre os currículos dos cursos de formação de professores, apontamos a necessidade reconhecer-lhos enquanto construção cultural marcada por articulações contingenciais, que, mesmo estabelecendo-se hegemonomicamente, ou seja, transformando-se de um discurso particular em um discurso universal (LACLAU;

MOUFFE, 2015), são marcados por uma incompletude que é contingencialmente suprida, mas “impossível de ser plenamente resolvida” (MENDONÇA, 2009, p. 168).

Esta contingencialidade abarca fenômenos sociais, econômicos, políticos, globais, nacionais, locais, coletivos e individuais. Deste modo, destacamos que a formação acadêmica está assente em um terreno curricular indecindível – devido a impossibilidade de o currículo abranger todos os dilemas e formulações sociais, e devido impossibilidade de incorporação total da formação pelos licenciandos -, sendo esta formação construída essencialmente devido a sua falta constitutiva, a sua impossibilidade de ser por completo, que também implica em sua possibilidade de existência. Assim, na Teoria do Discurso,

A noção de falta constitutiva, por sua vez, induz à idéia de que todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta, seja em função da própria articulação incompleta de sentidos, seja a partir da relação entre identidades, seja, ainda, por sua negação, a partir de seu corte antagônico (MENDONÇA, 2009, p. 159).

Com base na noção de falta constitutiva, que aponta para a incompletude das identidades, das instituições e da articulação de sentidos, inferimos que a formação de professores, por estar assente em um campo de indecidibilidade e de incompletude, por não poder abranger todas as formulações teóricas, perspectivas de mundo, educação, currículo e avaliação, é interpelada por um exterior constitutivo, que aponta seus limites, suas impossibilidades e incompletudes.

É frente a este entendimento, que pesquisas como a de Lopes; Borges (2015), ancoradas em uma abordagem teórico-discursiva, abordam a formação de professores -nos moldes e objetivos homogêneos os quais são pensados na contemporaneidade, buscando formar sujeitos com uma identidade profissional definida *a priori* e de maneira calculada, fixa e projetada - como um “projeto impossível”, isto porque

Na medida em que a possibilidade de um sujeito centrado, consciente e com uma identidade fixa é questionada, torna-se impossível estabelecer uma relação intersubjetiva com o outro de forma a ter controle sobre o processo de identificação do sujeito educado e saber previamente a quem formamos. Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso político só se dissemina se estiver aberto a ser traduzido e suplementado e assim ter seus sentidos modificados, seu projeto de sentido unívoco fracassado (p. 494).

Assim, as autoras seguem afirmando que considerar a formação como um projeto impossível não consiste em um entendimento que cerceia qualquer possibilidade de ação diante da formação, mas aponta para o princípio não apriorístico da mesma como um ideal final a ser perseguido, tal qual foi idealizado. Deste modo, pensar a formação consiste em

pensar na dinamicidade do processo formativo, nas contingencialidades que o cercam, e, sobretudo na impossibilidade de garantir uma formação que se estabeleça enquanto padrão a ser alcançado pelos sujeitos, defendendo-se, contrariamente a isto, uma formação que não está assente em um fim a ser perseguido, mas em um processo a ser construído entre embates e articulações que se dão na ordem do político-pedagógico.

Assim, sendo a formação nos moldes de definição de sujeitos e identidades profissionais um projeto impossível, reforçamos a ideia de que à formação de professores é impossível não só formar professores integrados a um projeto de sociedade finalístico, mas também apontamos a impossibilidade de se atingir um conceito de formação que abarque todas as demandas da escola e da sociedade, dado seu caráter provisório e inacabado. Assim, apontamos a impossibilidade de se pensar a formação como isenta da noção de falta constitutiva.

A noção de falta constitutiva aponta, deste modo, para a existência de um exterior constitutivo. Este exterior constitutivo, longe de ser um todo homogêneo e integrado, é composto por diferentes discursos, que, com seus limites antagônicos, reforçam seus *status* de incompletude. Dentre os discursos que compõem o exterior constitutivo da formação de professores, poderíamos destacar: os projetos e interesses na formação dispensados por grupos econômicos; projetos político-partidários que se estabelecem por via de visões ideologicamente antagônicas e que atravessam diferentes níveis, como o federal, estadual e municipal; a própria memória discursiva sobre o que é ser professor, e, portanto, como deve se desenvolver a formação; o discurso encabeçado pelos próprios sindicatos e associações acerca das demandas da formação; e, por fim, mas sem a pretensão de esgotar as possibilidades, o cotidiano escolar, meio de atuação profissional dos professores de onde emanam saberes e demandas formativas que, dada a natureza dinâmica da profissão, interpelam o modelo formativo hegemônico, apontando seus limites e a necessidade de articulações hegemônicas outras.

Com base na noção de falta constitutiva da formação e da impossibilidade de este processo formar identidades previamente definidas sob um modelo identitário de profissional ideal a ser perseguido, destacamos não só o princípio de indecidibilidade presente nos currículos da formação de professores no contexto do texto, dada sua impossibilidade de fechamento, mas também a impossibilidade de os currículos serem transpostos para o contexto da sala de aula tal qual foram pensados, uma vez que releituras são feitas pelas instituições e sujeitos.

Deste modo, para além destas compreensões acerca da indecidibilidade curricular, destacamos um outro fator de indecidibilidade da formação, que a caracteriza, como afirmam Lopes e Borges (2015), como um projeto impossível, isto porque sustentamos a noção de que um projeto de formação também se torna impossível devido a receptividade dos sujeitos em formação e a impossibilidade de incorporarem totalmente os currículos pensados-vividos do curso superior e os projetos que tais currículos encabeçam, o que torna impossível, por conseguinte, a constituição de identidades normatizadas, homogêneas e plenas, como argumentam as autoras:

No registro teórico pós-fundacional, esse projeto identitário é impossível, porque se mostra impossível conceber identidades plenas. Mesmo quando nomeamos identidades formadas, quando tentamos estabilizar seus sentidos e organizar processos para garantir sua formação, essas identidades nos escapam. O trabalhador, o profissional em qualquer área, o professor reflexivo, o docente engajado politicamente, o ser humano educado são posições de sujeito fixadas sempre por atos de identificação e são passíveis de ser desestabilizadas (LOPES; BORGES, 2015, p. 496).

Como exposto, as tentativas de organização e garantia de uma formação se estabelecem como projetos fadados ao “fracasso” dada a sua impossibilidade de completude e de ordenamento de sentidos que são construídos dentro e fora do entorno de elaboração destes projetos. Ou seja, por mais que uma política de formação tente ordenar sentidos formativos e profissionais, este processo de ordenamento é essencialmente impossibilitado (dadas as disputas internas da luta por significação) e dada ao exterior constitutivo da política formativa expresso através da ação dos professores universitários e dos estudantes em formação. Neste sentido, a predeterminação de identidades e profissionalidades ordenadas também se estabelece enquanto uma impossibilidade.

Assim sendo, coadunamos com Laclau e Mouffe (2015, p. 153), ao afirmarem que “[...] é preciso analisar a pluralidade de posições diversas e frequentemente contraditórias, e descartar a ideia de um agente perfeitamente unificado e homogêneo”. Esta pluralidade de posições destacada pelos autores nos interpela a pensar, no caso da formação de professores, que a pluralidade de contextos e experiências as quais viveram/vivem os estudantes é um fator de grande influência na releitura e incorporação que fazem dos currículos pensados-vividos a que têm acesso no curso de formação, reverberando, assim, em sua vida profissional no contexto escolar, como argumenta Cunha (1998):

O conjunto de valores e crenças que dão escopo à *performance* dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida dão contornos ao seu desempenho. Por isso que parece inócuo pensar em

“modelos” de formação que possam apresentar resultados similares em todos os envolvidos (p. 53, grifos da autora).

Neste sentido, falar de um modelo de formação que abarque as particularidades dos sujeitos em um contexto pluralmente complexo, e que se concretize a partir do desejo de uma formação profissional e identitária comum, se apresenta como uma tarefa irrealizável, isto porque “[...] não há identidade social plenamente protegida de um exterior discursivo que a deform e impeça que ela se torne plenamente suturada” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 185). Deste modo, o conjunto de valores, experiências e crenças dos sujeitos em formação se constituem também enquanto um exterior constitutivo da formação, colocando limites, barreiras de concretização do pensado/idealizado nas propostas curriculares pensadas-vividas.

Assim, é salutar destacarmos como a formação de professores tem sido pensada-vivida nos cursos de licenciatura em Pedagogia e como os licenciandos deste curso têm atuado enquanto agentes promotores da indecidibilidade, no sentido de também serem negociadores na luta pela significação curricular.

3.4.1 Licenciados como protagonistas: fios de sentidos selecionados na tecitura da própria formação

Partindo do entendimento de que a não determinação ou suturação da formação, implica em uma abertura para leituras marcadas pelas experiências, construções e saberes individuais, que alteram as formas como os textos político-curriculares-institucionais são lidos, traduzidos ou mesmo articulados a outras produções sociais, compreendemos que as negociações dos sentidos veiculados no campo da formação de professores são marcadas pela presença dos sujeitos em formação, que interpelam constantemente o que está posto como modelo hegemônico formativo. Esta interpelação, por sua vez, também é acompanhada por processos ou práticas identificatórias, conforme observa Burity (2008):

Os novos sujeitos ou velhos sujeitos sociais são construídos através de práticas identificatórias – e não por uma confluência de interesses objetivos e previamente dados à constituição de sujeitos coletivos capazes de articulá-los. Processos identificatórios, por definição, envolvem uma dimensão de afeto, cargas pulsionais que não se resumem a carências materiais dadas ou a um denominador comum a todos os sujeitos interpelados pelo discurso (contra-)hegemônico (BURITY, 2008, p. 48).

Os processos identificatórios a que se refere o autor, marcados por afetos e cargas pulsionais, carregam a subjetividade das experiências, da construção identitária da

pessoalidade dos sujeitos. Por esta análise, reiteramos que tais processos reverberam, nos processos identificatórios profissionais e na construção da profissionalidade dos licenciandos. Sendo assim, as leituras que se fazem do fenômeno da formação são variadas, sendo algumas dimensões desta formação valorizadas em detrimento de outras, acolhidas parcialmente, rejeitadas, interpretadas sob nuances diferenciadas e contingenciais.

Sendo assim, a formação de professores, com suas negociações de sentidos e luta por significações, consiste em articulações entranhadas umas às outras, constituindo um todo que comunga contingencialmente, isto porque as negociações de sentidos ocorrem entre contextos variados que se articulam mutuamente. Assim, desde as disputas e negociações de sentidos encabeçadas pelas políticas formativas enquanto documento normativo e regulamentador do Estado, passando pelas negociações existentes entre o contexto da prática frente ao contexto do texto (BALL, 2001) - e que ainda dizem respeito a uma negociação interna de sentidos entre os sujeitos que atuam no contexto da prática – até as negociações de sentidos gerenciadas pelos estudantes dos cursos de licenciatura, a formação de professores se inscreve em um *continuum* de negociações e articulações.

Este *continuum* negociativo e articulatório a que denominamos formação de professores, só é possível porque os processos, identidades e normatizações que o envolvem são essencialmente incapazes de se instituírem plenamente. Deste modo, é por serem marcados pela falta, pela incompletude e pela impossibilidade de assim o serem, que as articulações se fazem possíveis e necessárias.

Por esta via, os sujeitos em formação, assim como os saberes a que têm acesso e que constroem em seu campo formativo e as práticas que desenvolvem, não podem se constituir enquanto um produto acabado das articulações estabelecidas na formação, isto porque tais sujeitos formam-se enquanto pessoa e enquanto profissional na mesma confluência que marca seus processos formativos: na incompletude e na ausência, como aponta a definição de sujeito desenvolvida por Laclau e Mouffe (2015):

A categoria sujeito é penetrada pelo mesmo caráter ambíguo, incompleto e polissêmico que a sobreDeterminação assinala para toda identidade discursiva. Por esta razão, o momento de fechamento de uma totalidade discursiva, que não é dado no plano objetivo desta totalidade, não pode ser estabelecido no plano de um “sujeito significante”, uma vez que a subjetividade do agente é penetrada pela mesma precariedade e ausência de sutura que é patente em qualquer outro ponto da totalidade discursiva da qual faz parte (p. 198).

Assim, dada a polissemia, incompletude e falta que permeia a constituição dos sujeitos, é que reafirmamos a noção de indecidibilidade curricular no âmbito da incorporação

dos saberes no campo acadêmico da formação, isto porque, como afirmam Laclau e Mouffe (2015) as subjetividades dos sujeitos são marcadas por precariedades que, embora encontrem guarida em um coletivo, são também marcadas por singularidades outras, o que a nosso ver, interpela os sujeitos a protagonizarem negociações de sentidos variadas, as quais produzem articulações realizadas sob a mesma égide.

É devido ao que está sendo aqui exposto, que coadunamos com a impossibilidade de um projeto formativo que se apoie na fixação de profissionalidades futuras e ignore as demandas e possibilidades contextuais de negociações de sentidos em torno da formação, embora reconheçamos as demasiadas e cada vez mais frequentes tentativas de se constituir através da formação identidades e profissionalidades plenas, orientadas através de um centro discursivo comum.

No entanto, a despeito destas tentativas, como frisam Lopes e Borges (2017), percebe-se haver um efeito reverso, uma contra resposta que nada mais é que a impossibilidade já anunciada de se formar profissionalidades e identidades previamente definidas:

Assim, insistir no controle da interpretação, em estruturas normativas, na aplicação de regras/leis, conforme vem sendo re-inscrito nas políticas curriculares não tem tido força para interromper as práticas identitárias; ao contrário, só fazem reafirmá-las num contexto (educacional, social) em que, cada vez mais, as pluralidades pedem passagem. Isso pavimenta o terreno no qual as identidades ocultam a condição plural de sua constituição (LOPES; BORGES, 2017, p. 567).

A limitação das forças das tentativas de controle e normatização frente aos processos de subjetivação que negociam sentidos no campo formativo acadêmico destacada pelas autoras, exemplifica a indecidibilidade que habita as decisões curriculares no âmbito do pensado-vivido. Esta limitação de forças, que abre caminho para o plural, para articulações e rupturas contingenciais argumentam em favor de uma formação que se abre para o *status* de negociação de sentidos protagonizada pelos licenciandos, como sujeitos atuantes das decisões que habitam o campo da indecidibilidade de seus próprios trajetos formativos.

Abre-se espaço, então, a uma formação que se volve às possibilidades contextuais e às construções e demandas cotidianas, que ao mesmo tempo são coletivas e subjetivas, sendo a formação, portanto, uma rede tecida por muitas mãos e experiências. Na esteira destas ideias, é que destacamos desde a introdução deste trabalho a compreensão de que os sentidos de avaliação contemplados no curso de formação inicial, podem ou não ser incorporados pelo estudante em formação, que, sendo também um decisor curricular (LEITE;

FERNANDES, 2012), seleciona os saberes que considera ou não essenciais para sua própria formação, atuação e desenvolvimento profissional. Este processo é enfatizado e definido por Tardif (2010) como sendo uma retradução, a partir da qual

[...] os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2010, p. 53).

A retradução a que se refere Tardif (2010), aponta para a participação e intervenção dos estudantes em seu contexto formativo, ultrapassando, deste modo, a função de objetos da formação e transferindo-se ao espaço de sujeitos da formação, concomitantemente ocupado pelos professores da educação superior. Nesta perspectiva, visualizamos uma quebra de paradigma alavancado pela Ciência moderna, porém, ainda consumida pela Ciência contemporânea, que alude à passividade do sujeito frente ao seu processo formativo.

Embora essa passividade venha sendo há décadas questionada, sobretudo por noções descentralizadoras dos processos educativos, urge destacar que as influências neoliberais no campo da educação, têm cada vez mais orientado a formação na e para a atuação na educação básica a partir de pressupostos ligados a uma lógica auto gestionária da formação (no sentido da construção de competências e da competitividade), porém, contraditoriamente passiva e acrítica às ações de desenvolvimento dos mercados profissionais (LIBÂNEO, 2016).

Frente a isto, destacamos a relevância de reconhecer os estudantes como coparticipantes de seu próprio processo formativo e como definidores do currículo de sua formação, sendo de fato sujeitos/protagonistas nesse processo, assim como o são nos contextos práticos de atuação profissional. Essa relevância se justifica diante da impossibilidade deste modelo formativo possuir um sentido coerente com as demandas formativas que possuímos na contemporaneidade.

Assim, conforme exposto, reforçamos que o fechamento dos projetos formativos tem se mostrado um objetivo que está fadado ao fracasso desde sua formulação, isto porque pesquisas têm evidenciado que “além [dos] conhecimentos sistematizados, outros saberes completam o processo de profissionalização, provenientes de um grupo a que um professor

pertença (PENIN, 2009, p. 31), como por exemplo, os saberes experienciais obtidos no âmbito profissional e individual.

Neste sentido, emerge a necessidade de estudos que tenham por cerne a identificação dos estudantes enquanto decisores curriculares (LEITE; FERNANDES, 2012), atuantes no campo de correlações de forças que constituem os currículos formativos. Tal concepção, olhada através das lentes da Teoria do Discurso, está atrelada à noção de interioridade e exterioridade, onde a pretensa ideia de uma identidade plenamente constituída e que não pode ser subvertida por nenhum exterior, é eliminada diante da impossibilidade desta instituição ser totalmente interna a si mesma, ou ainda formar sujeitos totalmente internos a si mesmos. Nesse sentido, Lopes e Borges (2015, p. 499) argumentam que

[...] em vez de projetarmos a formação de um sujeito identitariamente fixado (o profissional, o ativista político, o pesquisador, o ser humano educado, o ser humano emancipado, o aprendiz, o estudante), podemos operar com projetos de identidades não fixos e contextuais. Em múltiplos espaços, são planejados e projetados currículos, são disputadas opções de formação. Todos esses projetos, planos, opções têm seus sentidos negociados. Nenhum desses planos, projetos, opções se justificam por uma ordem fora das relações que os constituem contextualmente. As ordens criadas dependem de atos de poder nos quais estamos imbricados. Nessa medida, articulações são requeridas.

Deste modo, a TD afasta-se da ideia de identidades plenamente fixadas e se volve para o campo das articulações. Sendo assim, comprehende que “o sujeito, ou a classe universal, não são inexorabilidades, mas tão-somente resultados de contingências históricas” (MENDONÇA, 2009, p. 156), diante das quais as articulações são possíveis, modificadas, feitas, desarticuladas ou mesmo refeitas.

Assim, as contingencialidades apresentam-se como um dos contextos limitadores da “formação plena dos sujeitos”, uma vez que como protagonistas do processo de formação e das práticas cotidianas, os professores vão construindo sentidos em torno da profissão a partir de suas subjetividades as suas profissionalidades, fazendo com que as leituras que possuem acerca dos currículos da formação e dos contextos práticos profissionais. Nesse sentido, consideramos que

Os praticantes do currículo trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras. Assim, se os textos não são determinados pelos autores, também nem todas as leituras são possíveis; elas estão determinadas por relações de poder, que, no entanto, não são fixas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 259).

Deste modo, as teorizações em torno da temática têm argumentado que justamente por não serem plenos nem fixos, os sentidos podem ser negociados, traduzidos, construídos a partir de demandas contextuais. Assim, as leituras que se fazem, alicerçadas em experiencias individuais e contingenciais, operam também como forma de negociação entre os sentidos postos pelos agentes nacionais/institucionais locais e os professores, nos contextos práticos.

É neste sentido que a indecidibilidade, que, segundo Derrida (2016), permeia todas as decisões e construções sociais, longe de ser combatida no campo das políticas-práticas curriculares da formação de professores a nível acadêmico, precisa ser cultivada enquanto princípio democrático-formativo, como pondera o referido autor:

[...] a indecidibilidade não é um momento a ser atravessado e superado. Os conflitos de dever – e só há dever em conflito – são intermináveis e, mesmo quando tomo minha decisão e faço algo, a indecidibilidade não chega ao fim. Sei que não fiz o suficiente e é desse modo que a moralidade continua, que a história e a política continuam. Há politização ou eticização porque a indecidibilidade não é simplesmente um momento a ser superado pela ocorrência da decisão. A indecidibilidade continua habitando a decisão e esta última não se fecha diante da primeira (DERRIDA, 2016, p. 133).

Na esteira destas ideias, torna-se evidente que por mais que se busque no campo da formação de professores, através propostas-práticas curriculares, a superação de conflitos para a formação de profissionais e práticas unificadas, as decisões que habitam tais conflitos não os fazem cessar, muito menos o superam. O que torna a formação objetificada e padronizada um projeto inalcançável sempre projetado para um *por vir* (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004) que é lançado cada vez mais à frente, como um ideal a ser perseguido pelas políticas, instituições e sujeitos.

Assim, uma vez que a indecidibilidade continua habitando as decisões que são forjadas em torno da construção do sujeito profissional “ideal”, tais decisões continuam abertas a negociações e articulações de sentidos, o que indica que a formação está assente em um campo de decisões tomadas em um terreno indecindível, sendo, neste terreno, os estudantes em formação negociadores dos sentidos, selecionando-os e articulando-os na tecitura de sua própria formação.

4. SENTIDOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ARTICULADOS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: INFLUÊNCIAS DOS CONTEXTOS FORMATIVOS MOVIMENTADAS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Este capítulo de análise atende ao objetivo de analisar nas produções acadêmicas sentidos de avaliação da aprendizagem em movimentação entre os contextos da formação inicial e das práticas desenvolvidas pelos professores. Em se tratando dos sentidos de avaliação com significação no contexto pré pandêmico, situamos as análises a partir de três *lócus* de produção discursiva, a saber: Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD - CAPES); Banco de Teses e Dissertações da UFPE (BTD - UFPE); periódicos especializados com qualificação CAPES e abrangência internacional, onde selecionamos e analisamos os trabalhos desenvolvidos ao longo dos anos 2009-2018.

Na primeira seção analisamos as pesquisas desenvolvidas no âmbito da avaliação da aprendizagem, com ênfase nas práticas avaliativas que se desenvolvem no cotidiano escolar pelos professores, no esforço de mapear os sentidos de avaliação em movimentação no período pré-pandemia. Em seguida, ampliamos a análise com base nesse mesmo objetivo na intenção de situar como os sentidos analisados nas teses, dentre outros, estão em movimentação em um *lócus* de produção discursiva que atende a princípios de socialização de produção do conhecimento em uma abrangência internacional e com maior possibilidade de inserção em contextos formativos-escolares. Para tanto, estendemos a análise aos artigos científicos publicados em periódicos qualificados durante o mesmo marco temporal já referido.

Salientamos ainda que, como cada seção de análise demandou metodologias específicas, ao início de cada seção foram apresentados dados relativos aos levantamentos de cada *lócus*, exibindo o quantitativo dos trabalhos e panorama geral das produções, como também o percurso metodológico que foi traçado para cada análise.

4.1 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEUS MÚLTIPLOS FOCOS DE ANÁLISE: PENSANDO A COMPLEXIDADE DO OBJETO E A NECESSIDADE DE MAIOR ÊNFASE NO ESTUDO DA TEMÁTICA A NÍVEL DAS TESES EM EDUCAÇÃO

A avaliação da aprendizagem tem sido evidenciada por muitos estudos (PACHECO; ZABALZA, 1995; LEITE; FERNANDES, 2014) como sendo um ponto nevrálgico do processo de ensino-aprendizagem, como um processo que é destinado à obtenção de informações e tomada de decisões não só em relação ao aluno, mas em relação ao trabalho que os professores desenvolvem. Neste sentido, temos evidenciado em estudos anteriores que a avaliação da aprendizagem é ponto fulcral para o autoconhecimento e desenvolvimento profissional, sendo, portanto, um forte elemento de promoção do processo de profissionalização por via dos contextos cotidianos (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019).

Deste modo, reconhecendo a importância de se trabalhar a avaliação da aprendizagem nos cotidianos escolares, recorremos à produção científica a nível nacional e local, na intenção de acessarmos as teses que foram desenvolvidas no contexto pré pandêmico, buscando identificar sentidos de avaliação da aprendizagem que têm se mantido historicamente e permeado os campos empíricos em diferentes contextos de influências-texto-prática (BALL, 2016) e, consequentemente, de disputas e crises constantes.

Para tanto, realizamos um levantamento a partir de descritores específicos no Banco de Teses da CAPES¹³ e no Banco de Teses da UFPE¹⁴. A tabela a seguir apresenta um panorama dos achados dessa busca sobre as produções acadêmicas desenvolvidas no âmbito da avaliação da aprendizagem em um cenário nacional-local, assim como do percurso metodológico que utilizamos para seleção e análise dos sentidos presentes nestes trabalhos:

Tabela 2: Teses sobre avaliação nos bancos da CAPES e da UFPE

PERCURSO METODOLÓGICO	TESES DA CAPES	TESES DA UFPE	PROCEDIMENTOS
TOTAL DE TESES	67	195	Leitura dos títulos e palavras-chave
TESES SOBRE AVALIAÇÃO	29	3	Leitura dos resumos
TESES QUE GUARDAVAM RELAÇÃO COM O OBJETO	14	3	Ampliação da leitura para introdução e metodologia
TESES SELECIONADAS PARA ANÁLISE	4	3	Ampliação da leitura para análises e considerações finais

Fonte: A autora (2022)

¹³ Demarcadores utilizados: 1. Ano > 2009-2018; 2. Tipo > teses; 3. Grande área do conhecimento > ciências humanas; linguística, letras e artes; multidisciplinar 4. Área de conhecimento > educação; ensino; planejamento educacional; sociais e humanidades. 5. Área avaliação > educação; ensino; interdisciplinar. 6. Área concentração > educação; educação brasileira; educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas; educação e ciências sociais; educação e contemporaneidade; educação escolar; pensamento educacional brasileiro e formação de professores; políticas públicas, educação e sociedade; teorias, políticas e culturas em educação.

¹⁴ Conforme a última atualização apresentada pelo Banco de Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE na ocasião em que realizamos o levantamento.

Conforme exposto pelos números da tabela, a avaliação da aprendizagem, embora consolidada como uma temática amplamente explorada dada a sua relevância no campo educacional, pareceu-nos, quantitativamente, obter pouco espaço no bojo das discussões acadêmicas, sobretudo em estudos à nível de doutorado. Salientamos assim, que restringimos nossa busca a este nível da pesquisa, por estarmos a buscar construir um arsenal dos sentidos que movimentam-se em torno das teses desenvolvidas e explicitadas nos Bancos de Tese analisados.

Esse critério possibilitou-nos evidenciar como a busca local por aprofundar os estudos nesse nível parece se esvair com o passar do tempo, uma vez que em estudos anteriores, durante o mestrado em educação, encontramos um grande número de trabalhos no levantamento que realizamos no âmbito da UFPE, totalizando 26 teses e dissertações que trataram sobre o tema entre os anos de 2004 a 2014.

No entanto, ao focar em anos posteriores (2009 a 2018) o estudo desta mesma temática, com ênfase específica na produção de teses, evidenciamos que os estudos iniciados durante o mestrado na UFPE, no âmbito da avaliação da aprendizagem, não obtiveram prosseguimento a nível de doutorado - ou porque os pesquisadores não ingressaram ou optaram não dar prosseguimento aos estudos acadêmico, ou mesmo porque continuaram os estudos tendo por objeto de pesquisa outras temáticas na área da educação.

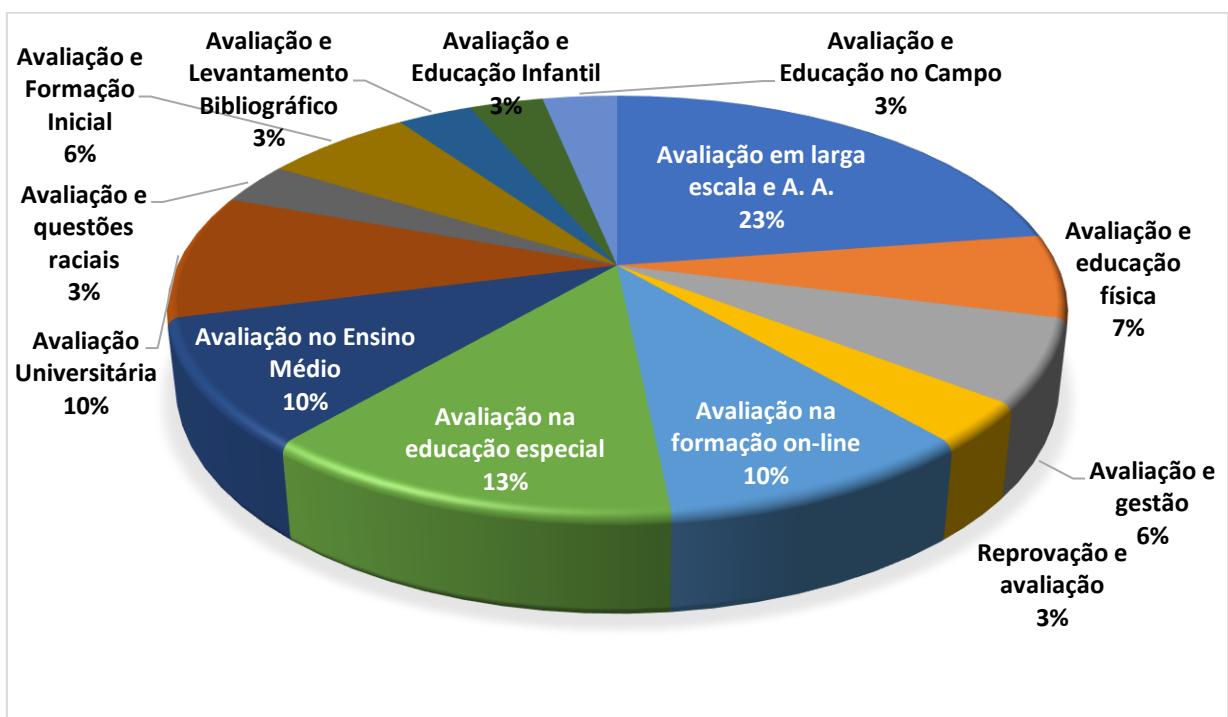
A que pese essa diminuição de números, o fato é que em âmbito institucional, parece não haver um foco abrangente sobre avaliação da aprendizagem nas pesquisas desenvolvidas a nível do doutorado em educação na UFPE. Essa evidência não está desconectada de um cenário nacional, uma vez que, na mesma confluência de dados quantitativos, o banco de Teses da CAPES apresenta um baixo número de produções no âmbito dessa temática¹⁵.

Desse modo, diante do grande montante de trabalhos disponíveis na plataforma a nível nacional, o número de trabalhos sobre avaliação da aprendizagem pareceu-nos, do mesmo modo, incipiente. Sendo assim, levantamos a reflexão de que podemos estar vivenciando academicamente uma escamoteação do desenvolvimento dos estudos em avaliação, uma vez que cristalizou-se a ideia de que a avaliação da aprendizagem é um tema amplamente difundido e aprofundado pelos estudos acadêmicos.

¹⁵ No entanto, salientamos que este número de trabalhos pode se modificar a depender dos descritores utilizados para busca. No caso do levantamento dos trabalhos em avaliação, os descritores utilizados e exposto na nota anterior, foram explorados ao máximo, no sentido de envolver o maior número possível de trabalhos.

Para além do aspecto quantitativo de produções veiculadas nestes espaços, destacamos que a avaliação é explorada sob variadas nuances teórico-metodológicas, como também por focos diversos. Deste modo, identificamos que as produções discursivas em torno da avaliação da aprendizagem e das práticas avaliativas perpassam vários campos de estudo, que mesmo sendo específicos, possuem recorrências agrupáveis. Isso indica que os estudos sobre avaliação se desenvolvem a partir da multiplicidade de demandas empíricas, como exemplificado no gráfico a seguir:

Gráfico 1: levantamento das teses nos bancos da CAPES e da UFPE



Fonte: A autora (2022)

O gráfico exibido apresenta um breve panorama da diversidade de estudos que estão sendo realizados sobre a avaliação da aprendizagem, como também é capaz de indicar quais focos de estudo nesta área estão sendo desenvolvidos de modo mais frequente na contemporaneidade. Assim, estudos ligados à avaliação na educação especial ocupam o segundo foco da produção do conhecimento no âmbito da avaliação da aprendizagem, enquanto, próximo a ele, os estudos em avaliação voltados para o ensino médio, superior e educação à distância ocupam o terceiro lugar dos focos mais explorados ao se tratar das pesquisas em avaliação a nível de doutorado.

O fato de estes focos temáticos ocuparem o segundo e o terceiro lugar, retrata bem o período histórico e de mudanças que estão sendo desenvolvidas no âmbito da educação, isto porque tal posição remete a índices e alterações vividas na própria configuração dos sistemas de ensino, que, estando mais abrangentes e acolhedores, estão mais voltados à integração, como por exemplo, o ensino direcionado às pessoas com necessidades especiais de aprendizagem, o que demanda compreender também as especificidades que devem ser incorporadas pela avaliação.

No que se refere ao terceiro lugar dos focos de estudo em avaliação, destacamos a grande importância que se tem dado à avaliação da aprendizagem no ensino médio, ensino superior e educação à distância, inferindo que, no caso do ensino médio, esta ênfase se relaciona aos exames realizados ao final desta etapa, e que indicam o prosseguimento dos estudos a nível acadêmico. Neste sentido, inferimos que as avaliações desenvolvidas durante o ensino médio se tornam um objeto particular de atenção à medida que são usadas como um indicativo para atestar o preparo do aluno para os exames.

No caso do ensino superior, as avaliações desenvolvidas também têm chamado a atenção de uma parcela significativa dos pesquisadores. No entanto, salientamos que estas pesquisas focaram sobretudo na análise de instrumentos/procedimentos de avaliação que se caracterizam como eficazes para a prática avaliativa de professores do ensino superior, como por exemplo o portfólio e autoavaliação, ambos considerados de mais fácil exequibilidade no ensino superior, dada o nível de autonomia e responsabilidade dos alunos pela construção de seu próprio processo de aprendizagem. A despeito desta particularidade, evidenciamos, porém, que estas pesquisas apresentam um eixo discursivo comum, que alude, direta ou indiretamente a interconexão entre avaliação e formação como um processo ativo por parte dos estudantes.

Nesta mesma linha, os estudos voltados a avaliações desenvolvidas no âmbito da Educação à Distância (EAD) evidenciaram a preocupação de vivenciar a avaliação como um processo ativo e compartilhado entre estudantes e professores, dando ênfase, sobretudo, à possibilidade de criação de estratégias para que, no ambiente virtual, as avaliações não se limitem ao final de módulos, mas se efetivem na interação cotidiana entre estudantes/professores que se dá virtualmente.

Percebe-se assim uma busca por evidenciar a necessidade de se alinhar as conceituações acadêmicas sobre o que é avaliar de acordo com as particularidades da EAD,

uma vez que a avaliação processual, que deve levar em conta as necessidades e ritmos individuais a despeito do distanciamento físico passam a ser objeto de análise e discussão.

Ocupando o espaço de primeiro lugar entre os focos mais recorrentes, destacamos os estudos em avaliação que se mostraram preocupados com os processos macro. Sendo assim, as avaliações em larga escala foram discutidas de modo mais amplo nas teses desenvolvidas nacionalmente. Tais produções versavam sobre as avaliações em larga escala a partir de diferentes aspectos, como sua relação com as avaliações desenvolvidas na sala de aula; a ineficiência dos resultados da avaliação em larga escala para informar à escola, aos professores e até mesmo às redes municipais de ensino sobre as necessidades de aprendizagem dos estudantes; a relação de subserviência entre as avaliações em larga escala e os currículos para a educação; entre outros.

É notória as várias vias de acesso que são utilizadas para se compreender a avaliação em seu sentido mais amplo, ganhando contornos particulares através destas vias, os estudos a nível de doutorado que exploram a temática da avaliação têm se mostrado plurais e conectados às demandas oriundas da realidade cotidiana. No entanto, a que pese essa diversidade, destacamos que o foco na avaliação da aprendizagem enquanto processo cotidiano que guia o desenvolvimento de estudantes e professores parece possuir pouca visibilidade nos *lócus* de produção acadêmica.

Ao que nos parece, a avaliação da aprendizagem se complexificou a tal ponto que, o estudo do que é considerado comum ao cotidiano e às práticas - muitas vezes invisibilizadas e associadas equivocadamente à reprodução, dada a sua constância - foi, do mesmo modo, tendo sua relevância apequenada, uma vez que novas questões se inserem na área de um modo muito acelerado e impondo desafios muito elevados (como é o caso da avaliação na educação e especial e na EAD). Assim, o que é considerado comum, e que foi aparentemente muito explorado décadas atrás, vai deixando de ser objeto de curiosidade epistêmica no meio acadêmico, mesmo que se tenha cristalizado a ideia de que este ainda é um tema amplamente difundido.

Tendo por pano de fundo essa análise, analisamos a seguir as produções discursivas em torno da avaliação durante o período pré pandêmico, por via dos sentidos de avaliação que veicularam, o que possibilitou a compreensão de como as concepções de avaliação da aprendizagem perpassam as pesquisas mesmo que em *lócus* específicos e diversos, pelo fato de resguardarem influências semelhantes na constituição de seu processo, e que estão atuar no processo de significação.

4.1.1 A construção de sentidos em torno da avaliação da aprendizagem no período pré-pandêmico: sob quais teses tem se amparado esta temática?

O levantamento que realizamos para subsidiar estas análises evidenciou que entre os anos de 2009 a 2018 a produção acerca da avaliação da aprendizagem esteve preocupada com questões que já haviam sido identificadas por nós entre os anos de 2004 a 2014 - como, por exemplo, problemas relacionados às avaliações externas, visão quantitativa e instrumental da avaliação, entre outros -, o que aponta que no campo empírico a formação discursiva sobre a avaliação da aprendizagem lida com sentidos históricos do campo da avaliação ainda muito preservados.

A despeito disto, cabe destacarmos que essa “preservação” não é entendida como uma construção que determina aprioristicamente a construção de sentidos ou ainda a completude dos mesmos, uma vez que, pelo contrário, a manutenção histórica de sentidos torna-se tão somente mais uma voz entre tantas que disputam a luta por significação. Desta feita, assinalamos que “[...] não há como se constituir previamente sentidos sociais ou se levar em consideração identidades ou movimentos sociais totalmente constituídos com projetos políticos existentes “desde sempre” em direção a um objetivo preciso (teleológico)” (MENDONÇA, 2007, p. 250).

Assim, compreendemos que os sentidos históricos tão fortemente preservados não gozam de uma hegemonia fixa, o que os coloca em um campo de tensões e contestações constantes, abrindo espaço para que outros sentidos veiculem no campo prático de atuação profissional dos professores e, consequentemente, no campo da produção científica acerca dos saberes e práticas destes profissionais.

Sendo assim, os sentidos produzidos nos contextos da discursividade acadêmica não se situam em um campo estabilizado e decidido, uma vez que a produção de sentidos só é possível em um terreno de indecisões. Desse modo, os sentidos acessados não consistem em uma perpetuação histórica, tampouco inauguram marcas da discursividade. No entanto, entrelaçam esses e outros elementos em um processo articulatório que é atravessado por contingências de diversos contextos, fazendo com que tais sentidos signifiquem de formas variadas.

Partindo dessa compreensão, destacamos os eixos de discussões em que transitam os sentidos que constituem as produções acadêmicas que investigamos nos *lócus* anunciados:

Figura 4: Eixos discursivos em torno da avaliação da aprendizagem



Fonte: A autora (2022)

As teses selecionadas evidenciaram que a significação em torno da avaliação da aprendizagem no período pré pandêmico não se dá destituída de sentidos que perpassam os vários campos da avaliação e os diferentes espaços em que se concretiza, indo desde às avaliações em larga escala às avaliações da aprendizagem vivenciadas pelos professores quando em sua formação básica. Estas produções apontaram, assim, uma confluência de sentidos em torno de concepções veiculadas acadêmica e profissionalmente, o que nos informa que as concepções que os professores e pesquisadores sustentam, interferem diretamente nas práticas de avaliação e de pesquisa que desenvolvem.

Na esteira dessas ideias, as produções discursivas têm traçado um diálogo com concepções que se pautam no entendimento de que a avaliação se vale de sentidos relacionados à *compreensão, interpretação e análise das dificuldades e dos avanços*, seja esta avaliação voltada a uma esfera local, ou ainda atendendo a contextos e objetivos mais amplos, como evidencia Silva (UFPE, 2013):

A Prova Brasil não colabora para que os professores e as equipes de gestão das redes compreendam, de fato, quais são as dificuldades e quais são os possíveis avanços, pois apresenta uma escala que não tem coerência com os pressupostos apresentados, é confusa, sem interpretação pedagógica da

progressão proposta e não possibilita que os testes sejam analisados pelos educadores (p. 247).

Assim, embora tenha por foco a avaliação em larga escala, depreende-se que esta precisa ser desenvolvida em consonância com pressupostos teóricos da avaliação da aprendizagem, acrescendo-se a este tipo de avaliação (resguardadas suas especificidades) uma função que não se restringe meramente a alavancar os números. Deste modo, num sentido mais amplo, ao buscar resultados, preconiza-se a definição de critérios que sejam capazes de indicar o percurso realizado para obtenção de tais resultados e, do mesmo modo, apontar evidências que sejam capazes de explicar e tais resultados e suas implicações em dado contexto histórico social.

Em consonância com este entendimento, Dantas (CAPES, 2009) defende que “em políticas de avaliação educacional em larga escala, os resultados são elementos pouco utilizados e é o acontecimento da avaliação que afeta as instituições em nível micro (escolas) (p. 232), mobilizando a interrelação existente entre micro-macro e apontando para a reverberação das políticas nas práticas cotidianas.

Os discursos subjacentes a estas produções a nível nacional-local, depreendem que as avaliações externas desconectam-se não só das realidades escolares, mas dos próprios objetivos que norteiam os processos de ensino-aprendizagem. Deste modo, as produções apontam para a pouca utilização [e, consequentemente, para a pouca contribuição] dos resultados neste contexto.

Essa realidade suscita e veicula concepções que guardam em si sentidos de avaliação relacionados à *interligação entre contextos e processos avaliativos*, uma vez que as políticas avaliativas, transformadas em avaliações de larga escala são aqui tomadas em sua inevitável relação com as práticas avaliativas cotidianas, que passam a ser tecidas levando em consideração esta voz [inicialmente hegemônica] na luta por significação sobre o que é avaliação e o que é avaliar no cotidiano da sala de aula.

Essa interligação entre contextos e processos avaliativos é marcada pela lógica das equivalências e articulações, que se forjam a partir de identidades diferentes entre si (MENDONÇA, 2009). Essas diferenças estão no campo dos interesses que subjazem às políticas-práticas, uma vez que as práticas avaliativas resultam da articulação de diferentes demandas e concepções que remontam a sentidos históricos que se perpetuaram, se modificaram e se agregaram em torno de significantes comuns.

Diante disto, destaca-se que às práticas de avaliação estão subjacentes concepções que evidenciam a indissociabilidade entre teoria e prática, concatenando-se à concepção de tais práticas não se desenvolvem com base no improviso e na repetição, mas através de um exercício dialético que traduz-se em *práxis*. Desse modo, a avaliação possui um sentido que a configura como uma *prática profissional*, uma vez que se origina de saberes conceituais especializados e esotéricos (FREIDSON, 1998), que são resguardados por um corpo de saberes protegidos por uma formação longa e especializada. Assim, evidenciando a relação entre as práticas e concepções, Tiné (CAPES, 2009) formula que:

[...] o processo avaliativo em uma escola de ensino médio se configura na confluência das ações desenvolvidas pelos seus sujeitos que, para concretizá-lo, respaldam-se em suas concepções sobre avaliação, nas relações estabelecidas entre seus pares e na forma como compreendem as prescrições legais (TINÉ, 2009, p. 31, GRIFOS NOSSOS).

Nos enunciados em destaque ressaltamos uma variedade de sentidos para além da avaliação enquanto prática profissional e indissociável de concepções teóricas, uma vez que, para a autora, estas práticas respaldadas por concepções são ainda influenciadas/delineadas pelas relações entre os pares profissionais e pela forma como os professores, individual e coletivamente, compreendem as prescrições legais em torno da avaliação. Frente a esse entendimento, destacamos que as práticas avaliativas não se fecham na relação dialógica teoria-prática, produzindo um sentido “único de prática”, mas, pelo contrário, são atravessadas por outros contextos e elementos discursivos que permitem aos professores tecerem uma prática avaliativa que é constituída por articulações que transitam entre as formulações individuais-coletivas, micro-macro.

Assim, frente as reflexões trazidas por Tiné (*Ibidem*), identificamos o sentido de avaliação como *prática que aglutina influências de contextos diversificados*. Esse sentido evidencia que as práticas avaliativas não se desenvolvem como produto ou determinação de um único canal discursivo, mas se perfazem pelo entrelaçamento de concepções, sentidos e contextos. Por essa análise, cabe-nos destacar aqui que, os professores, em alguma proporção não definida *a priori*, assumem, em última instância, uma posição privilegiada na orquestração dessas diversas “vozes” que estão a produzir efeitos de sentidos em torno da avaliação, assumindo o papel de decisores curriculares (LEITE, 2012) tanto nos contextos mais amplos – como o contexto dos textos/prescrições políticas -, quanto nos contextos cotidianos de atuação profissional, ao pautarem a construção de suas concepções-práticas avaliativas na troca de saberes e experiências entre seus pares.

Outrossim, vale pontuar que por não se constituir a partir de influências isoladas, ou formuladas por apenas um contexto/sujeito/concepção, a avaliação não deveria, da mesma maneira, ser perspectivada na intenção de acessar um resultado uníssono, comum a todos, sem levar em consideração que, assim como é impossível gerir uma prática avaliativa destituída de influências múltiplas que aludem a diversidade e heterogeneidade dos processos de elaboração e de seu desenvolvimento, seria ingênuo esperar que tais práticas produzissem resultados homogêneos e capazes de explicar/agir sobre todas as realidades sociais.

Salientamos ainda que a avaliação não se dá no nível das abstrações e constatações acerca de uma dada realidade, sujeitos e contextos, uma vez que avaliar implica em negociar saberes, concepções e trocar experiências, como também consiste em participar ativamente do processo de compreensão, interpretação e tradução dos textos políticos, o que implica e tomar decisões e desenvolver alterações na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a avaliação consiste, substancialmente, em ação, decisões abertas às multiplicidades de cada professor. Deste modo, a avaliação implica em decidir, em posicionar-se e agir.

No entanto, vale ressaltar que esta possibilidade de tomada de decisões propiciada pela avaliação não se dá desconectada de competências profissionais que aludem ao profissionalismo docente (FREIDSON, 1998). Neste sentido, as produções acadêmicas conectam o poder de agência dos professores nas práticas que envolvem a avaliação, à necessidade de reflexão sobre os princípios teórico-metodológicos que norteiam tais “atos”. Nesta lógica, Freitas (CAPES, 2009) evidenciou as relações dialógicas entre as concepções-práticas-metodologias e os sujeitos presentes no contexto avaliativo, ao defender:

[...] a tese de que a avaliação, seja no âmbito presencial ou online, é especialmente um agir dialógico e, por isso mesmo, exige um diálogo explícito sobre a metodologia e os conteúdos da aula, sobre os critérios de avaliação, instrumentos e procedimentos, num processo de parceria e corresponsabilidade (FREITAS, CAPES, 2009, p. 51).

[...]a tese de que a avaliação é especialmente uma ação dialógica entre sujeitos que vão ao encontro do outro para diagnosticar situações, tomar decisões sobre o que fazer e definir critérios, instrumentos e procedimentos num processo de parceria e corresponsabilidade (FREITAS, CAPES, p. 175).

A avaliação, assim, atribui-se uma vez mais, sentidos que foram historicamente produzidos e explorados, mas que ganham contornos diferenciados, próprios, pertencentes aos campos de produção avaliativa, sobretudo nos contextos práticos. Assim, atribuímos à

avaliação o sentido de que a avaliação é uma *prática dialógica entre os elementos de formulação da aula e entre os sujeitos*. Tal sentido nos interpela a compreensão de que as concepções no campo da avaliação da aprendizagem estão transmutando-se e fazendo significar com maior ênfase sentidos que parecem estar cada vez mais distanciados da mecanização, classificação ou mesmo exclusão, sentidos estes que também acompanhavam a própria concepção de prática docente.

Deste modo, os *sentidos de dialogicidade e corresponsabilidade* aqui imputados à avaliação evidenciam que o processo avaliativo não se centraliza no professor, tampouco atinge o aluno por meio de uma relação de poder entre “avaliador e objeto avaliado”. Assim, a ação de avaliar prefigura-se enquanto ação orquestrada entre as práticas desenvolvidas pelos docentes (desde o ato de planejar) e as práticas discentes (no que concerne à participação no processo de avaliação-aprendizagem), o que agrega à avaliação o caráter indefinido, uma vez que os critérios e pressupostos iniciais estão passivos a modificações durante este processo interativo entre professores e alunos.

Este processo avaliativo interativo entre ensino-aprendizagem-avaliação foi evidenciado nas produções acadêmicas que exploraram a relação constitutiva do processo de avaliação e do processo de aprendizagem, a partir da compreensão de que a aprendizagem, o ensino e a avaliação, se afetam mutuamente, fazendo com que inovações em uma delas favoreça a mudança das outras. Por esta via de entendimento, Vieira (CAPES, 2010), afirma que

A avaliação da aprendizagem, no contexto escolar e especificamente no contexto das instituições do ensino superior, quando criteriosa em seus processos e na análise de seus resultados, permite a tomada de decisões importantes, antes, durante e após o trabalho pedagógico, pois a avaliação é um dos elementos fundamentais da prática pedagógica. A avaliação é ação mobilizadora da aprendizagem, pois permite ao docente construir condições que favoreçam a planificação do processo ensino-aprendizagem, identificando o que se pretende atingir, o como e o que se obteve no processo (p. 18, GRIFOS NOSSOS).

Os enunciados destacados apontam para sentidos de avaliação voltados à *capacidade de (re)criação do trabalho pedagógico*, uma vez que orientam o antes, durante e depois, proporcionando tomadas de decisões sobre os resultados e inferências que ela mesma permite ao professor acessar e construir. Deste modo, a avaliação está acoplada à aprendizagem, pois permite identificar não somente as aprendizagens dos alunos e suas dificuldades, mas do mesmo modo o desenvolvimento profissional dos professores e suas dificuldades.

Assim, o processo avaliativo é guiado por um processo auto avaliativo, em que as práticas de planejamento e ensino são analisadas e avaliadas pelos próprios professores. Neste ínterim, a avaliação adquire o sentido de *reflexão e delineamento da profissionalidade*, permitindo identificar avanços nas práticas articuladas de ensino-aprendizagem. Tal sentido imprime à avaliação um caráter formativo processual, uma vez que, nesta perspectiva, passa a caracterizar-se como mola propulsora das inquietações que levam os professores a refletirem sobre suas próprias práticas, alterando e decidindo sobre as mesmas com base nas diversas concepções avaliativas a que tiveram acesso em suas trajetórias.

Deste modo, as práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano escolar se estabelecem a partir de elementos equivalenciais oriundos das concepções, experiências, reflexões e traduções, elementos estes que são mobilizados pelos professores conforme as reflexões sobre sua própria prática, orientando-os a tomarem decisões sobre determinados casos e contextos, o que torna o processo avaliativo e de reflexão sobre a um ato contingente.

Dentre os possíveis elementos mobilizados pelos professores para a tessitura das práticas avaliativas, a formação inicial é apresentada como tendo grande influência no processo de planejamento e efetivação das práticas. Assim, Benvenutti, (CAPES, 2016) evidencia o peso da formação diante das práticas desenvolvidas no cotidiano, indicando a reverberação das experiências formativas sobre as práticas dos professores, analisando que

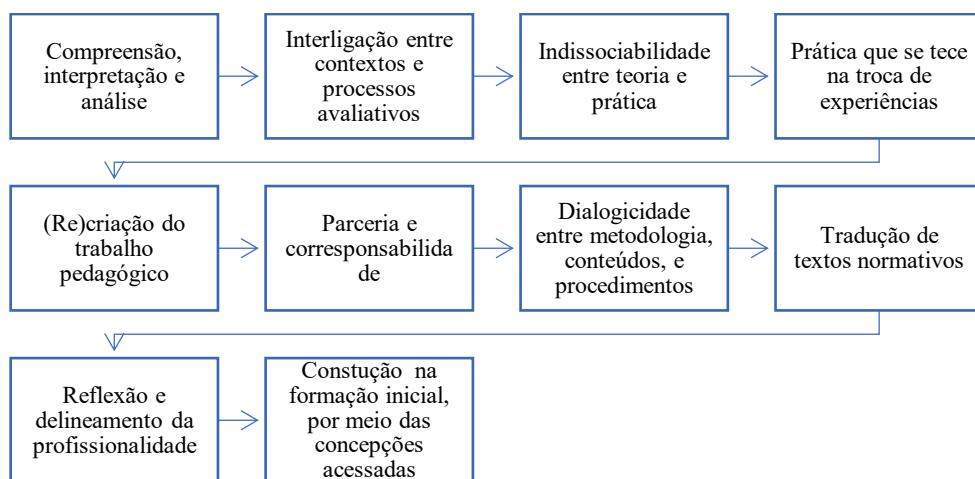
Grande parte das pedagogas pesquisadas **afirma ter sido influenciada pela formação, ao mesmo tempo em que admitem ter tomado consciência de como não devem agir ou fotocopiar práticas e experiências vividas, quando entendidas como negativas.** Isso demonstra que o processo de reflexão e de conscientização tem proporcionado às pedagogas um novo jeito de pensar a ação (BENVENUTT, 2016, p. 102).

Os dados da produção acadêmica em questão evidenciam que as formas ou o “como” avaliar constrói-se a partir de uma significativa influência da formação inicial, tendo por base as concepções que os licenciandos têm contato, porém, não somente isso, uma vez que inferimos que as práticas avaliativas consistem em um conhecimento construído desde a formação inicial, tendo por referência o que é ou não considerável uma boa prática. As análises apresentadas por Benvenutti (2016) circunscrevem-se no sentido de que evoca a avaliação da aprendizagem enquanto *prática que envolve técnica e especialização*, tendo parâmetros definidos sobre seu desenvolvimento, o que demanda uma formação inicial que embase técnica e teoricamente os futuros professores, delimitando, desta forma a natureza profissionalizada das práticas docentes desde a formação.

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem, a partir das produções discursivo-acadêmicas é marcada por uma polissemia de sentidos que se aproximam de concepções e perspectivas de avaliação, dialogando ainda com temáticas variadas. A despeito desta polissemia, depreendemos ainda que tais sentidos articulam-se em discursos emergentes no campo educacional, uma vez que aludem a uma perspectiva formativa de avaliação.

Neste sentido, destacamos que as teses analisadas e publicadas na última década estão voltadas à investigação da avaliação enquanto fenômeno formativo, o que quebra paradigmas históricos no campo da avaliação da aprendizagem, uma vez que o objeto central de análise deixa de ser o caráter classificatório das avaliações e passa a explorar vieses emergentes neste campo, como pode ser visualizado na síntese dos sentidos representada na figura abaixo, em que à avaliação são imputados os sentidos de:

Figura 5: Sentidos de avaliação nas teses defendidas na última década



Fonte: A autora (2022)

Ressaltamos, porém, que este panorama dos sentidos que permeiam as teses defendidas e selecionadas sobre a avaliação da aprendizagem no período pré pandêmico, se desenvolve, assim como todas as construções sociais, em um terreno indecindível (DERRIDA, 2016), uma vez que ao destacar sentidos nas teses dos autores, também construímos sentidos que, por sua vez, poderiam ser outros. Assim, diante disto, reafirmamos que a reflexão sobre esta mobilização de sentidos só é possível porque nós mesmas nos envolvemos no jogo de produção de sentidos e luta por significado junto às vozes dos autores que escreveram as teses analisadas, adquirindo, assim, influência sobre esta produção.

4.2 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TORNO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SOB QUAIS TESES TEM SE AMPARADO ESSA TEMÁTICA?

Entendendo a formação de professores enquanto construção político-prática que reverbera diretamente nas práticas avaliativas cotidianas desenvolvidas pelos professores, questionamo-nos: como e partir de quais perspectivas a temática da formação de professores tem sido abordada nas teses publicadas no Brasil durante a última década? Quais sentidos de formação (e, portanto, de docência e prática docente, dentre elas, as avaliativas) estão articulados nos discursos constituintes destas teses?

Assim, reconhecendo a importância de compreender tais questões para a refletirmos os sentidos formativos que tem influenciado as práticas e a produção do conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem, recorremos à produção científica e acessamos as teses que estão sendo desenvolvidas em torno desta temática ao longo de dez anos. Para tanto, realizamos uma busca online, fazendo uso de descritores específicos e realizamos um levantamento no Banco de Teses da CAPES¹⁶ e no Banco de Teses da UFPE¹⁷.

A tabela a seguir apresenta um panorama dos achados desta busca sobre as teses desenvolvidas no âmbito da formação de professores em um cenário nacional-local, assim como do percurso metodológico que utilizamos para a seleção das mesmas:

Tabela 3: Teses sobre formação nos bancos da CAPES e da UFPE

PERCURSO METODOLÓGICO	TESES DA CAPES	TESES DA UFPE	TOTAL	PROCEDIMENTOS
TOTAL DE TESES	130	195	325	Leitura do título
TESES SOBRE FORMAÇÃO INICIAL	32	9	41	Leitura dos resumos e palavras-chave
TESES QUE APARENTARAM RELAÇÃO COM O OBJETO	5	7	12	Ampliação da leitura para introdução e metodologia

¹⁶ Demarcadores utilizados: 1. Ano > 2009-2018; 2. Tipo > teses; 3. Grande área do conhecimento > ciências humanas; sociais e aplicadas; multidisciplinar 4. Área de conhecimento > educação; ensino; ensino-aprendizagem, social e humanidades. 5. Área avaliação > educação; ensino; interdisciplinar. 6. Área concentração > Currículo; educação; educação e contemporaneidade; educação escolar; educação escolar e prática docente; pensamento educacional brasileiro e formação de professores. Busca realizada em janeiro de 2019.

¹⁷ Conforme a última atualização apresentada pelo Banco de Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE na ocasião em que realizamos o levantamento, em março de 2019.

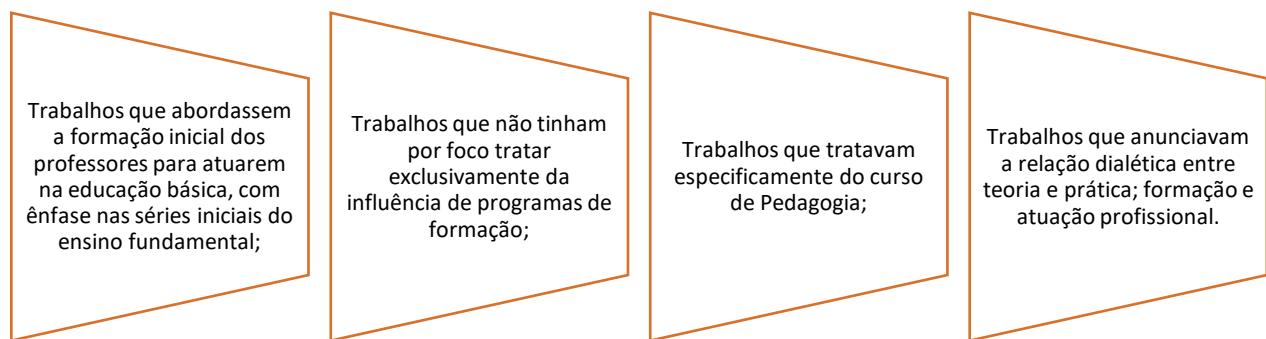
TESES SELECIONADAS PARA ANÁLISE	3	4	7	Ampliação da leitura para análises e/ou considerações finais
---------------------------------	---	---	---	--

Fonte: A autora (2022)

O número geral de trabalhos que trata especificamente da formação de professores nos dá um vislumbre da recorrente preocupação (a nível nacional-local) das pesquisas. Neste ínterim, afirmamos, porém, que a formação é tomada a partir de diferentes vieses epistemológicos que apontam para a pluralidade de concepções que permeiam este campo de estudo.

Das produções a que tivemos acesso com base nos descritores utilizados, realizamos inicialmente a leitura dos títulos dos trezentos e vinte e cinco (325) trabalhos exibidos pelos bancos de dados (CAPES e UFPE). A partir deste procedimento, identificamos 41 (quarenta e um) trabalhos que tratavam especificamente da formação inicial, dos quais foram lidos os resumos e selecionados os que apresentavam maior relação com nosso objeto de estudo. Para isto, a leitura dos resumos foi guiada por critérios pré-estabelecidos, conforme expõe a figura a seguir:

Figura 6: Critérios para a leitura mais aprofundada dos textos

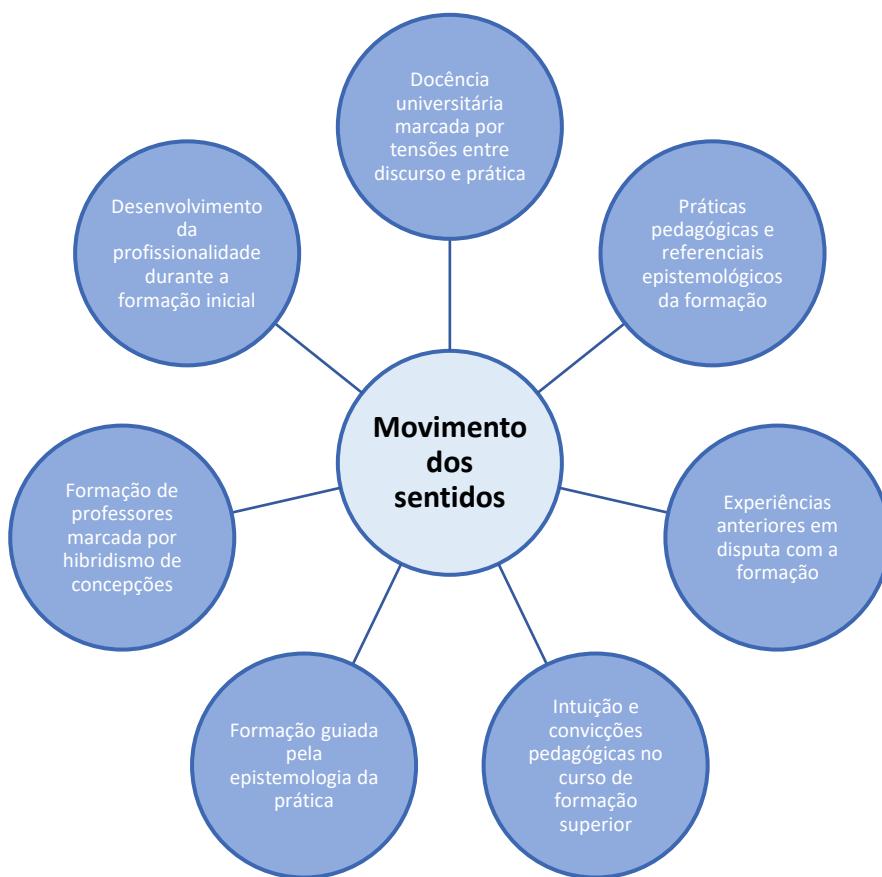


Fonte: A autora (2022)

Estes critérios proporcionaram a redução do montante de produções, permitindo o afunilamento dos estudos e maior aprofundamento nos mesmos. Assim, dentre os quarenta e um (41) trabalhos que tratavam sobre a formação inicial, selecionamos doze (12) que atenderam diretamente aos critérios estabelecidos. Após a leitura da introdução e metodologia, selecionamos um total de sete (7) trabalhos que mais se aproximaram à discussão do nosso objeto.

As sete (07) teses selecionadas evidenciaram contextos mais amplos de desenvolvimento e organização do campo da formação, que por vez, agrupa eixos de sentidos polissêmicos de docência e de práticas. Estes eixos discursivos são perpassados por influências de contextos diversos, como o de influências, do texto e da prática (BALL, 2001), sofrendo interferências de diversos sujeitos nos muitos contextos em que transitam. Nas teses analisadas, estes eixos discursivos podem ser categorizados agregados a discursos de variadas temáticas, como indica a figura a seguir:

Figura 7: Eixos discursivos sobre a formação de professores



Fonte: A autora (2022)

Como se pode observar, as pesquisas centram-se em uma construção que converge para um movimento intradiscursivo, apontando conexões entre as temáticas abordadas e as questões trabalhadas. Assim, os eixos temático-discursivos convergem para as tensões conceituais e experienciais que servem como referência para a prática profissional docente,

sendo essa convergência atravessada por outros temas e problematizações, como veremos adiante.

Nos eixos de sentidos, destacamos a tensão histórica que permeia o campo de formação profissional da docência, a saber: *as tensões entre discurso e prática*. Reschke (2014), analisou como estas tensões são marcadas pelas trajetórias individuais dos docentes universitários, levando em consideração que estas tensões reverberam na formação na formação inicial dos futuros professores. Neste sentido, sua tese consistiu na reafirmação de que

[...] a docência universitária é feita de rupturas, continuidades e contradições entre o discurso e a prática, e a maioria dos docentes expressou preocupação com a relação entre a forma e o conteúdo das disciplinas que ministrava. O campo pedagógico, atravessado por diferentes valores e crenças, envolve a docência que lida com desafios que a reconfiguram e a ressignificam. É um fenômeno de natureza coletiva e complexo, sendo vivido socialmente, distante de simplificações (RESCHKE, 2014, p. 8, GRIFOS NOSSOS).

Nos enunciados em destaque, evidenciamos as tensões entre teoria-prática inerentes ao campo da docência e da formação de professores. Essas tensões são marcadas pela impossibilidade de transposição/aplicabilidade da teoria à prática, uma vez o processo de constituição teoria-prática se perfaz atravessado por influências e interesses diversos que transitam entre os contextos de influência-texto-prática (BALL, 2016) e que disputam espaço na luta por significação.

Estes conflitos - que evidenciam que o campo da formação é um fenômeno que se dá em uma complexidade coletiva e contingente, sendo atravessado por subjetividades e sentidos que o impedem de reduzir-se a simplificações -, se estabelecem a partir de um sistema de equivalências entre diferentes demandas, que, na acepção da Teoria do Discurso, anulam suas diferenças momentaneamente e articulam-se em torno de um *ponto nodal*. Este movimento que se dá no interior dos discursos, aponta para a impossibilidade de fechamento da relação entre teoria-prática, uma vez que [...] se a contingência e a articulação são possíveis, é porque nenhuma formação discursiva é uma totalidade suturada (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 180).

Neste sentido, ao evidenciar as tensões existentes na relação teoria-prática na docência do ensino superior, Reschke (2014) aponta para um movimento de ressignificação do *status* que ocupam os professores nesta modalidade de ensino, uma vez que, em

levantamentos realizados em pesquisas anteriores¹⁸, a recorrência nos trabalhos acerca das tensões entre discurso-prática estava centralizada em professores da educação básica, como pode ser percebido no extrato a seguir:

[...] as pesquisas que tiveram por objetivo destacar dessemelhanças entre o que os professores dizem sobre sua prática e o que eles de fato realizam, tomaram por sujeitos professores que atuavam exclusivamente no ensino fundamental, no entanto, não encontramos pesquisas com esta mesma proposta que tomassem por sujeitos professores do ensino superior (GONÇALVES, 2017, p. 18).

Assim, ao considerar as tensões e conflitos entre a teoria-prática no âmbito da docência superior, a produção discursiva acadêmica quebra com paradigmas modernos ao colocar em evidência um campo pouco contestado, por ter se estabelecido como lugar de produção de um conhecimento, que, numa visão positivista, se estabelece como linear, padronizado e orquestrado objetivamente, sem espaço para fugas. Desse modo, abre-se espaço para que a formação seja pensada sob novos sentidos de Universidade e de docência universitária, uma vez que evoca a possibilidade de emergência de outros discursos formativos, que caracterizam a formação em seu *sentido de rupturas epistemológicas do paradigma dominante na docência universitária*.

A emergência desse sentido, que rompe com modelos pré-estabelecidos de docência, e formulações fechadas sobre o conhecimento, se faz possível pela impossibilidade de se conceber o sistema positivista de ciência (assim como qualquer outro) como uma estrutura fixa. Assim, a despeito de ter se homogeneizado, tal sistema foi pressionado historicamente por outros paradigmas “emergentes”, na acepção de Santos (1987), que serviram como exterior constitutivo deste sistema, evidenciando seus limites e antagonismos.

Com base nestes processos de rupturas e tensões antagônicas que permeiam as estruturas hegemônicas em torno da produção do conhecimento e da docência, inferimos, a partir da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE 2015), que as práticas não se estabelecem destituídas de disputas e que, portanto, não se configuram a partir de uma estrutura fixa, uma vez que o espaço para dissenso abre possibilidades para o pluralismo de concepções que permeiam o campo universitário de formação dos professores.

Sendo este pluralismo de concepções constitutivo da profissão docente, destacamos que o eixo de sentidos *relação teoria-prática*, ao ser atravessado pelos contextos de influência-texto-prática, também é afetado pelo poder de agência e decisão dos professores

¹⁸ Dissertação de Mestrado apresentada pelo PPGEDUC e orientada pela professora Lucinalva Almeida sob financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco.

(LEITE, 2012), isto porque as ressignificações que os docentes universitários fazem do currículo prescrito, transformando-o numa dimensão dialógica entre pensado-vivido, se estabelece não só enquanto vivência curricular para formação docente, mas, para além disso, se estabelece, enquanto currículo da formação passivo de ser incorporado pelos estudantes, uma vez que reverberam em suas futuras práticas profissionais .

Assim, as decisões curriculares nos contextos formativos se estabelecem a partir da interrelação entre docentes-discentes, trazendo cada qual ao campo da formação suas aspirações, concepções, experiências de vida e experiências profissionais, dentre outras, evidenciando que a formação não desenvolve a partir de um sistema planejado e orientado *a priori* para conceber profissionais moldados por uma proposta curricular uníssona.

Neste sentido, Ferraz (2016, UFPE) alude ao fato de que o hibridismo que está subjacente à formação faz com que a mesma se estabeleça a partir da associação de concepções e movimentos de sentidos diversos:

[...] assumimos a tese de que, embora seja forjada nos preceitos da racionalidade prático-reflexiva, **a formação de professores** em exercício **configura-se como uma construção híbrida, produzida a partir da associação de concepções distintas**, fundamentadas nos pressupostos de rationalidades vistas como divergentes. Assim, no contexto da formação em exercício, as relações estabelecidas entre **as dimensões da prática pedagógica**, promovem situações de ensino ambivalentes, nas quais as características pertinentes à abordagem reflexiva permanecem, é possível de identificação, mas ao mesmo tempo, **são impregnadas por perspectivas diferenciadas**, contemplam outras abordagens (FERRAZ, 2016, p. 30, GRIFOS NOSSOS).

Frente a estas considerações, destacamos o sentido de *inconstância e heterogeneidade da formação de professores*, uma vez que esta é marcada por hibridismo de concepções que encontram pontos de equivalência em dados momentos contingenciais, mas que também se comportam antagonicamente. Este sentido evidencia a impossibilidade de fechamento teórico no campo da formação (LOPES; BORGES, 2015) e a impossibilidade de um plano destituído de disputas, sejam elas políticas ou epistemológicas.

Neste sentido, coadunamos com a compreensão de que não há neutralidade conceitual, não há fronteiras tão demarcadas entre uma concepção teórica e outras, no sentido de que, no contexto teórico-prático formativo, as experiências e saberes são múltiplos e entrecruzam-se mutuamente.

Neste contexto, porém, algo a se destacar, diz respeito à nossa compreensão de que o hibridismo subjacente à formação vai além da associação entre concepções distintas,

assumindo o sentido de *formação como um campo com complexidades para além do diverso, que propicia uma abertura ao antagônico*, entendido aqui não meramente como contraditório, mas como “presença do outro” que “advém não de totalidades plenas, mas da impossibilidade de sua constituição” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 202).

Sendo assim, a formação se estabelece como *lócus* de disputas e de impossibilidade de criações totalizantes, sendo essas disputas regidas por princípios de indecidibilidades, o que, segundo Mouffe (2016) “revela a contingência do social” (p. 11). Assim, vale salientar que a despeito das pluralidades de concepções que habitam o campo da formação, a emergência de novos sentidos não provoca o apagamento de concepções sustentadas historicamente. Neste sentido, os avanços acarretam uma possibilidade a mais de disputa no campo conceitual pedagógico, sendo sustentados, inclusive, por formulações anteriores, que produzem sua existência (LACLAU, 2016).

Assim, o hibridismo de concepções, analisado por Ferraz (2016, UFPE), por compor os contextos de formação profissional inicial, materializam-se, sob a mesma égide de hibridismo nas práticas profissionais dos então egressos desta mesma formação. Isso aponta que o movimento discursivo em torno da formação nos estudos e teses desenvolvidas na última década coaduna - e tem evidenciado através do campo empírico -, que a formação é um conjunto articulatório que advém em grande medida dos currículos pensados-vividos dos centros universitários, mas não se restringe a eles, uma vez que as trajetórias profissionais individuais dos estudantes e dos formadores influenciam esta formação.

Assim, considerando que a formação universitária não é única a influenciar a formação profissional dos professores, porém, não negando que ela possui, essencialmente influências potencializadas neste processo, Guidini (2015, CAPES), ao tratar das reverberações da formação universitária nas práticas pedagógicas de professores da educação básica, aludindo um eixo discursivo que enfatiza a busca de *referenciais epistemológicos da formação nas práticas pedagógicas*, analisa as práticas avaliativas em sua relação com referenciais formativos, categorizando os conhecimentos na área de avaliação, como segue:

[...] evidencio a preocupação do professor para com o aluno, demonstrando um conhecimento sobre a avaliação em três subcategorias:

- Organização escolar e as regras instituídas enquanto formalização da avaliação;
- Conteúdo e a apreensão do conhecimento sistematizado;
- Sujeito em sua dimensão existencial em meio às relações estabelecidas para além do espaço da sala de aula (p. 213).

Tendo por foco os referenciais epistemológicos da formação no campo da avaliação da aprendizagem, destacamos a movimentação de sentidos entre saberes-fazeres que vão desde a dimensão técnica, formal, à dimensão mais subjetiva de uma formação para a vida em sociedade, apontando, assim, para a avaliação enquanto processo que engloba a vida humana em diferentes áreas e através de diferentes aspectos. Isto aponta que, no âmbito pesquisado, a formação de professores está atenta à formação de profissionais que não se limitam à posição de executores, mas que articulam, através de suas práticas e de um pensamento crítico, perspectivas de mundo, sociedade, formação e aluno.

Por esta via de entendimento, destacamos na produção acadêmica o *sentido de formação apresentada como lócus de construção de sujeitos profissionais que se instituem enquanto agentes de mudança*, e para isto, lançam mão de referenciais epistemológicos que são legitimados pelo corpo acadêmico, indicando a natureza profissional elevada dos saberes. Vale salientar, porém, que o uso de tais referenciais não se dá linearmente, como um saber externo a ser incorporado no âmbito na formação. Contrariamente a isso, esses referenciais se constituem no diálogo entre diferentes objetos e sujeitos, sendo, portanto, fruto das experiências e contextos individuais-coletivos dos formadores de professores e estudantes em formação.

Destarte, compreendemos que os referenciais epistemológicos da formação são mobilizados *nos, com e por meio* das influências dos contextos cotidianos em articulação com contextos mais amplos, indicando um movimento de retroalimentação e embasamento dos conhecimentos acadêmicos, sistematizados, e dos conhecimentos tecidos cotidianamente nos contextos de atuação profissional, apontando para as articulações e movimentações de sentidos entre os contextos formativos acadêmico-profissionais

Esta compreensão embasada pelo *sentido de formação enquanto uma construção articulatória*, foi endossada por um movimento intradiscursivo (ORLANDI, 2005) que permeou as produções acadêmicas no âmbito dos estudos sobre a formação de professores durante a última década, e que alude às influências de conhecimentos advindos da experiência e do senso comum, e que reverberam na formação e na significação sobre a docência e as práticas docentes.

Nesta linha de sentidos, Delgado (2015, CAPES), evidenciou que a formação de professores e, consequentemente o contato com referenciais epistemológicos da formação, não suplantam os conhecimentos prévios dos estudantes e futuros professores acerca do que é a docência, ou seja, suas percepções iniciais sobre a profissão e o que significa ser

professor, destacando o processo de pré-socialização profissional como um forte elemento na luta por sentidos formativos nos cursos de licenciatura:

[...] os alunos ingressam no curso com uma concepção romantizada e naturalizada da profissão docente, oriunda do **processo de socialização primária e secundária, que pouco se altera ao longo da formação inicial**, refletidas em práticas e expressões acríticas, ainda muito voltadas a saberes de senso comum, e fragilizada no que se refere aos conhecimentos técnico-científicos adquiridos (DELGADO, 2015, p. 234).

O processo de socialização primária destaca-se como um importante ponto de análise, uma vez que fomenta a compreensão de que os sujeitos em formação não estão passivos à incorporação sem influências dos sentidos construídos sobre docência ao longo de suas trajetórias. Tais sentidos propiciam um campo de embates entre os conhecimentos já construídos, assimilados e, muitas vezes incorporados como *habitus* (BOURDIEU, 1983) e os novos saberes apresentados no campo de formação universitária. Sobre essa influência do espaço de formação na escola e a primeira fase da socialização profissional, Marinho (2010) assinala que:

A concepção de avaliação na escola se expressa por meio das relações que se estabelecem nesse espaço e se reproduz no ritual pedagógico. Assim, a escola ensina para os alunos sua concepção, ou seja, a mesma concepção da escola é repassada para os alunos (MARINHO, 2010, p. 27).

Nesse sentido, salientamos que esta relação não se restringe a embates, mas também a articulações, uma vez que os saberes pré-profissionais podem contribuir para a assimilação e incorporação dos saberes da formação devido ao fato de afirmarem sua legitimidade na escola a ponto de serem perceptíveis aos próprios alunos. Todas estas considerações em torno das disputas que se travam entre o campo da formação discursiva acadêmica e a formação discursiva que paira sobre as experiências pré-profissionais, apontam para as complexidades que circundam a indecidibilidades curricular e para a não passividade dos licenciandos, futuros professores, que atuam nas brechas desta indecidibilidades, produzindo currículos formativos.

Frente a isto, emerge no campo da formação de professores o *sentido de não passividade dos licenciandos em seus processos formativos*, uma vez que, trazendo experiências de suas trajetórias e do processo de socialização pré-profissional, os futuros professores agem, atuam, decidem sobre os percursos de sua própria formação e sobre as concepções, saberes e fazeres que servirão como referenciais epistemológicos para as práticas que desenvolverão no seio da profissão.

Assim, durante a formação, os estudantes/futuros professores vão construindo saberes que se instituem como referenciais para as suas práticas. Em consonância com este aspecto, Araújo (2009, UFPE) parte de uma hipótese que consiste em “considerar a experiência intuitiva como elemento constitutivo das convicções pedagógicas” (p. 12), discutindo sobre as construções profissionais que são tecidas no seio da formação e classificando este espaço-tempo a partir de sentidos que remontam a construção das *intuições e convicções pedagógicas*.

O sentido de formação enquanto espaço de construção das intuições e convicções pedagógicas, alicerça-se na seguinte questão: quais fatores influenciam a escolha das concepções avaliativas estandardizadas pelos professores (em nível básico e superior) em detrimento de tantas outras? Ao questionar esta realidade, retornamos à noção de indecidibilidade (DERRIDA, 2016), onde a escolha por uma perspectiva sempre acarretará no abandono de outras.

No entanto, reforçamos ainda que estas escolhas não se concretizam de maneira fixa e imutável, uma vez que ao escolher uma perspectiva e rejeitar outras, sempre haverá a possibilidade de rejeição do outrora escolhido e adoção do outrora rejeitado, o que indica que embora a seleção de saberes acompanhe a identidade profissional dos professores, esta identidade, por ser dinâmica, é passiva à mutabilidade, processo que ocorre devido ao reagrupamento de novos saberes ou de saberes *a priori* rejeitados.

Pensar dessa maneira implica em compreender um outro sentido que permeia a construção discursiva sobre a formação no âmbito das produções acadêmicas: *o sentido de que a formação dos professores*, a construção de suas profissionalidades e identidades é contingencial por vias diversas, uma vez que o currículo prescrito-vivido que embasa a formação é contingencial, assim como as experiências, trajetórias e influências que os sujeitos trazem consigo e que os orientam a privilegiarem umas perspectivas e não outras, constituindo-se, desta maneira, a profissionalidade e identidade a partir de um conjunto de saberes que, embora tenham se instituído hegemonicamente de forma parcial, dão lugar a recriação, e ressignificação e saberes outros que marcam o movimento dinâmico e cílico que altera as profissionalidades e identidades docentes. Esse fenômeno pode ser exemplificado através da figura a seguir:

Figura 8: Processo formativo e suas contingencialidades



Fonte: A autora (2022)

Frente à ilustração, salientamos que as categorias elencadas não se organizam de modo linear: *contingências - seleção de saberes - profissionalidade*, haja vista compreendermos que no campo curricular e consequentemente no campo de formação profissional, o que se institui por saber válido é fruto da investigação profissional, das práticas e saberes-fazeres de outros profissionais, ou seja, da profissionalidade. Sendo assim, este conjunto de elementos (*contingências - seleção de saberes - profissionalidade*) perpassam-se mutuamente. Na esteira dessas ideias, as produções discursivas acadêmicas indicam que:

A formação do professor do curso de Pedagogia comporta dentre outros aspectos a formação de convicções pedagógicas. As convicções pedagógicas são constituídas ao longo da existência, através das oscilações entre princípios subjetivos e princípios objetivos. Este estudo analisa **o processo de formação dessas convicções pedagógicas que funcionam como princípios norteadores da prática docente** (ARAÚJO, 2009, p. 12, GRIFOS NOSSOS).

A análise do processo de formação das convicções pedagógicas como princípio norteador e contingente, que incide nas práticas docentes demonstra a estreita vinculação e inseparabilidade entre teoria e prática, apontando a formação como espaço-tempo que permite aos estudantes tecerem estas vinculações de forma objetiva e subjetiva, sendo o processo formativo orientado por um vislumbre das demandas e desafios do campo de atuação profissional.

Essa orientação da formação para os contextos prático-cotidianos remete a um outro eixo de sentidos por nós identificado na produção acadêmica, a saber: a *formação guiada*

pela epistemologia da prática. Este eixo parte de investigações sobre a *práxis curricular* nos cursos de formação de professores da educação básica, levando em consideração a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar.

Por essa linha, Neto (2010) evidencia que as articulações que convergem para a construção de um processo formativo que privilegia a epistemologia da prática, formando profissionais a partir de uma visão voltada aos contextos cotidianos e evidenciando a natureza profissional dos saberes e práticas que se desenvolvem neste *espaço-tempo*. Deste modo, as práticas profissionais e até mesmo saberes-fazeres historicamente invisibilizados ganham destaque nesta abordagem formativa e são problematizados e elevados a uma posição epistemológica:

[...] a **formação** do Profissional da Educação, **desenvolvida nas instituições de ensino superior que formam professores** para atuar na Educação Básica, é **influenciada pela epistemologia da prática**, trazendo implicações para o **processo de construção do conhecimento escolar**, que é tomado como mediador para essa formação (NETO, UFPE, 2010, p. 310, GRIFOS NOSSOS).

Assim, considerando a formação de professores um *lócus* de construção e mediação entre os saberes universitários-escolares, o autor evidencia a relação que estamos a destacar durante a construção desta tese, de que embora o conceito que se tem sobre os saberes continue sendo fortemente marcado por uma visão positivista que separou os conhecimentos universitários dos escolares - categorizando os primeiros como legítimos e estes últimos como *sensu comum* -, as pesquisas *nos, dos e com* os cotidianos formativos-profissionais evidenciam um movimento inverso a essa lógica separatista.

Sendo assim, destacamos o sentido de que *o campo de formação e os saberes nele construídos se apresentam como dependentes dos saberes escolares*, uma vez que se entende que os saberes acadêmicos são oriundos de realidades empíricas, sendo as teorias frutos de sistematizações de realidades já observadas e analisadas. Neste sentido, o campo acadêmico produz saberes em consonância com aqueles produzidos nas complexidades dos cotidianos escolares, o que possibilita afirmar, assim como Neto (2010), que a formação de professores possibilita a produção de conhecimentos que não se resumem ao entorno universitário, mas que, contrariamente a isto, estão fundamentados na profissão e nas práticas profissionais cotidianas.

Deste modo, a formação guiada pela epistemologia da prática se apresenta como um campo fértil à construção de profissionalidades que são orientadas por um movimento dialético entre saberes-fazeres acadêmicos-escolares. A constituição destas

profissionalidades compreende em mais um dos eixos discursivos que identificamos nas produções acadêmicas, isto porque a formação inicial compreende em um *espaço-tempo de desenvolvimento de profissionalidades plurais*.

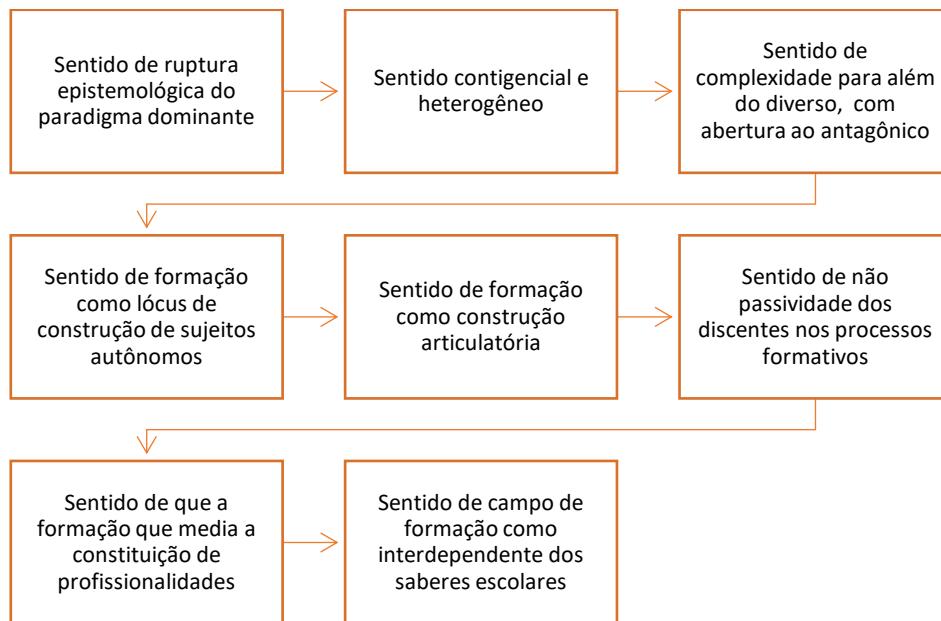
Com base neste sentido, evidenciamos produções acadêmicas que se desenvolveram a partir da noção de que “existem elementos no percurso da formação inicial de pedagogia que dificultam [e facilitam] a constituição da profissionalidade docente na perspectiva da identificação com a profissão” (BARRETO, 2016, p. 11). Isto evidencia que durante a formação inicial, os professores identificam elementos que a partir de suas percepções poderiam viabilizar as práticas profissionais quando atuantes na profissão, e, do mesmo modo, identificam elementos que aparentam possuir pouca possibilidade de mobilização no contexto da prática.

Sendo assim, o sentido de formação atrelada ao *desenvolvimento de profissionalidades plurais* nos leva a dialogar com a ideia que estamos tentando fortalecer ao longo deste trabalho de análise, que consiste no fato de que por mais que as prescrições legais no campo do currículo da formação de professores requeiram uma padronização dos profissionais egressos das instituições de ensino superior, existem elementos que tornam a formação contingencial, e, um desses elementos se apresenta nas aberturas e limites presentes nas trajetórias individuais dos estudantes. Sendo assim, não cabe falarmos que o curso de formação inicial é um *lócus* que garante a constituição inicial da profissionalidade docente, mas sim das profissionalidades docentes que, estando ligadas às histórias de vida dos sujeitos e contextos em que vivem/atuam são diversas e plurais.

Tal análise é possível diante dos sentidos de formação que permeiam as teses a nível nacional-local e que foram por nós destacados sem a pretensão de esgotamento. Outrossim, afirmamos que o destaque a tais sentidos informa, dentre outros aspectos, que as teses sobre a formação de professores veiculadas nos últimos anos e por nós selecionadas e analisadas, apontam para um interesse e uma preocupação comum no campo da formação de professores: a formação de profissionais embasada em saberes e práticas alinhadas às demandas do campo de atuação profissional, porém que atentem, ao mesmo tempo, para a necessidade de flexibilização e heterogeneidade, apontando o campo de formação profissional como espaço-tempo de recriações constantes (MELO, 2019).

Tais considerações podem ser visualizadas na figura abaixo, que apresenta uma síntese da movimentação de sentidos que permeiam as teses defendidas nos últimos anos:

Figura 9: Sentidos de formação nas teses da CAPES e da UFPE



Fonte: A autora (2022)

Assim, não poderíamos deixar de destacar que a síntese dos sentidos apresentados nesta seção apresenta a formação de professores a partir de uma perspectiva desestrutivista, que leva em consideração as tentativas de emplacar discursos formativos como hegemônicos em meio a tantas vozes discursivas que atuam como exterior constitutivo (LACLAU; MOUFFE, 2015) da formação (dentre elas, as dos próprios professores e discentes), impedindo que os projetos formativos se fechem em uma formulação única e fixada.

Neste sentido, a pluralidade de concepções, experiências e práticas curriculares vivenciadas nos cursos de formação se apresentam como um leque significativo para a construção de saberes teóricos e de práticas de avaliação que permitam aos professores “fugas”, “escapes” e “burlas” frente às urgências cotidianas, uma vez que a formação inicial é perpassada pelos sentidos aqui apresentados e que habitam o campo empírico acadêmico.

Sendo assim, os saberes aparentemente invisibilizados no campo da formação podem, a depender das demandas do campo de atuação profissional, ganharem maior visibilidade e proporcionarem o desenvolvimento de práticas que vão se forjando no seio da profissão. Isto aponta que a formação inicial não se esgota no campo acadêmico, cruzando-se constantemente com nuances da realidade, construindo, assim, redes de saberes que

transitam entre o campo acadêmico-escolar, reconfigurando, deste modo, as profissionalidades dos professores.

Diante disto, a análise dos sentidos que permeiam as teses sobre formação de professores se apresenta como uma relevante estratégia para compreendermos os sentidos que permeiam as teses e práticas de avaliação da aprendizagem, uma vez que, ao discutirmos as práticas avaliativas, suas perspectivas e sentidos, métodos e procedimentos, urge destacarmos as concepções que as embasam e que, por conseguinte, estão ancoradas em um contexto formativo, que possui suas próprias concepções e práticas para além das que são voltadas à avaliação e que interferem de modo significativo nas práticas que são objeto desta investigação.

Assim, com a análise das pesquisas que amparam o debate da formação dos professores e que postularam maior aproximação com nosso objeto de pesquisa, inferimos que os sentidos aqui apresentados indicam que a formação de professores, em seu interior, ou seja, nas práticas que desenvolve cotidianamente, –explora a natureza inacabada da formação, instigando os discentes e futuros professores a serem coparticipantes deste processo, à medida que rompe com paradigmas dominantes no âmbito da formação universitária.

Com base nessas considerações, na seção seguinte apresentamos a análise da produção científica nos periódicos em educação, e discorremos sobre a imbricação da avaliação da aprendizagem com a formação dos professores, tomada em nossas análises como um contexto de influências de ampla participação nas lutas por significação e desenvolvimento das práticas e perspectivas avaliativas adotadas nos contextos escolares, frente às indecidibilidades e contingencialidades postas nos mais diversos contextos.

4.3 FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICAS AVALIATIVAS NOS PERIÓDICOS QUALIFICADOS: O ESPAÇO DESSAS TEMÁTICAS CENÁRIO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Na intenção de mapear as produções discursivas acadêmicas em torno de nosso objeto de estudo, buscando articular através das produções acadêmicas sentidos de avaliação da aprendizagem e da formação de professores transitáveis entre os contextos dos textos e das práticas. Para tanto, realizamos um levantamento em periódicos nacionais avaliados com circulação internacional, e que possuem abrangência de publicação para a área de estudos

voltados tanto à formação quanto à avaliação, a saber: Revista Brasileira de Educação (RBE); Revista Educação e Pesquisa (REP); Revista Educação e Sociedade (RES); Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Avaliação (REAPPA), todos de qualificação A1, conforme avaliação da CAPES¹⁹. No referido levantamento buscamos por construções teóricas e empíricas que contribuíssem e dessem embasamento às considerações que estamos a tecer por meio dessa pesquisa. Realizamos o levantamento dos artigos publicados entre os anos de 2009 a 2018 nos quatro periódicos citados, buscando, através da leitura dos títulos dos artigos, trabalhos que atendessem aos seguintes critérios: 1. tomassem como objeto as interrelações entre formação inicial e práticas de avaliação; 2. trabalhassem, mesmo que de forma isolada, as temáticas da avaliação da aprendizagem e da formação inicial dos professores. Esta busca nos periódicos com base nos critérios elencados, resultou nos seguintes achados, respectivamente:

Tabela 4: Trabalhos publicados na Revista Brasileira de Educação

ARTIGOS RBE	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
PUBLICADOS	40	60	55	48	58	54	47	61	57	54	534
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	-	1	-	2	-	-	-	1	1	-	5
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1	2	1	1	-	1	-	-	1	1	8

Fonte: A autora (2022)

Como é possível observar, a Revista Brasileira de Educação veiculou um total de quinhentos e trinta e quatro (534) artigos, sendo que destes, apenas cinco (5) trataram sobre a avaliação da aprendizagem a nível estritamente teórico ou a nível das práticas de avaliação da aprendizagem que se desenvolvem nas salas de aula. Do mesmo modo, percebe-se haver um baixo quantitativo de trabalhos sobre a formação inicial de professores, totalizando oito (8) trabalhos publicados no marco temporal que estipulamos para o levantamento.

No entanto, o baixo número de produções relacionadas às temáticas aqui em foco não são uma particularidade da Revista Brasileira de Educação, uma vez que notamos que esta tendência tem sido adotada por outros periódicos qualificados na área de educação,

¹⁹ Critério adotado pelo que entendemos que tais periódicos possuem maior circulação no meio acadêmico, sendo acessado tanto pelos docentes do ensino superior como pelos discentes, ou mesmo tomados como referenciais teóricos nos cursos de formação inicial de professores.

como pode ser percebido no levantamento que fizemos na página on-line da Revista Educação e Pesquisa, no mesmo marco temporal (entre 2009 e 2018):

Tabela 5: Trabalhos publicados na Revista Educação e Pesquisa

ARTIGOS REP	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
PUBLICADOS	34	49	49	57	58	56	83	59	67	106	618
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	-	1	2	2	-	-	5	-	-	-	10
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	-		-	2	1	-	2	-	2	-	7

Fonte: A autora (2022)

Do total de seiscentos e dezoito (618) trabalhos publicados entre 2009-2018, apenas dez (10) tiveram como objeto de pesquisa a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas, enquanto sete (7) tiveram por foco a formação inicial de professores, o que indica que a sistematização da produção do conhecimento acadêmico nestas duas áreas da educação (a avaliação e a formação) tem tido uma expressividade relativamente tímida, o que reverbera diretamente no aprofundamento e avanço de estudos nestas temáticas, uma vez que consideramos que os avanços na ciência se dão por meio de desenvolvimento, contestação, e contribuição mútua entre pesquisadores.

Discrepância ainda maior entre o número de geral de trabalhos publicados e de trabalhos específicos sobre a avaliação da aprendizagem/práticas avaliativas e formação inicial de professores pode ser visualizada no levantamento que realizamos na Revista Educação e Sociedade, em que de um total de quatrocentos e quatorze (414) trabalhos, puderam ser catalogados apenas dois (2) sobre avaliação da aprendizagem/práticas avaliativas e quatro (4) sobre formação inicial de professores.

O baixo número de artigos indica que esta escassez de textos sobre as temáticas citadas não consistem em escolhas isoladas dos conselhos editoriais de revistas específicas ou mesmo dos avaliadores que escolhem os trabalhos que irão compor os dossiês ou atender às demandas de fluxo contínuo, uma vez que, ao contrário disto, a escassa publicação de trabalhos referentes à avaliação e à formação parece recorrente nos periódicos analisados como consta na tabela 3, que apresenta o levantamento da Revista Educação e Sociedade:

Tabela 6: Trabalhos publicados na Revista Educação e Sociedade

ARTIGOS RES	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
PUBLICADOS	30	32	29	29	42	45	43	43	71	50	414
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	2
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1	1	-	-	-	-	1	-	-	1	4

Fonte: A autora (2022)

Frente a esses achados nos periódicos pesquisados, enfatizamos a relevância que a formação de professores e avaliação da aprendizagem possuem para o âmbito educacional, uma vez que são, imprescindíveis ao estudo da educação como um todo, uma vez que a formação inicial de professores perfaz uma construção histórica sobre a profissionalização, ampliação e organização da educação formal.

Do mesmo, a avaliação da aprendizagem se destaca por sua relevância no campo educacional uma vez que ela mesma é tida como fulcro do processo pedagógico escolar (VILLAS BOAS, 2006), o que a torna, por conseguinte, constituinte dos processos curriculares, dos planejamentos escolares e do processo de ensino. Neste sentido, a avaliação da aprendizagem torna-se imprescindível, uma vez que não é possível pensar a educação formal distanciada do processo avaliativo.

Nos levantamentos que realizamos nos periódicos em foco, percebemos, por exemplo, que no campo da avaliação da aprendizagem, os discursos acadêmicos parecem ter atingido uma circularidade viciosa que tem se limitado a estudos que circundam no campo das políticas e programas nacionais/regionais, não havendo um espaço equiparado quando se fala da avaliação a nível das práticas cotidianas desenvolvidas na sala de aula.

Esta nossa impressão (que surgiu no levantamento de trabalhos sobre avaliação no âmbito da pesquisa que realizamos no PPGEDUC, a nível de mestrado) foi confirmada pelo levantamento que realizamos na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Avaliação (REAPPA), única revista na área de avaliação com uma nota elevada no *qualis* CAPES – e, portanto, com maior influência discursiva no que diz respeito à conceituação acadêmica, o que possibilita uma maior inserção em cursos de formação de professores e maior número de acessos – que trata especificamente da avaliação/políticas públicas em avaliação.

Deste modo, como exibido na tabela a seguir, mesmo em um periódico que torna específica a temática da avaliação, a avaliação da aprendizagem a partir das práticas desenvolvidas nos cotidianos da sala de aula ainda se apresenta como tema pouco discutido (ou pouco divulgado), o que nos leva a questionar o porquê de a avaliação educacional, as políticas avaliativas ou mesmo os modelos avaliativos serem tão propalados entre os periódicos, enquanto a avaliação que ocorre por meio das práticas cotidianas, planejadas e desenvolvidas pelos professores, ainda consistem em objeto pouco explorado/divulgado, conforme apontam os números:

Tabela 7: Trabalhos publicados na Avaliação e Políticas Públicas em Avaliação

ARTIGOS REAPPA	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
ARTIGOS PUBLICADOS	32	39	40	35	34	40	40	40	42	70	412
ARTIGOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	3	1	1	1	2	1	2	1	1	1	14

Fonte: A autora (2022)

Os dados apontam que, entre os anos de 2009 a 2018, dentre os quatrocentos e doze (412) trabalhos publicados na REAPPA, apenas quatorze (14) estavam focados na avaliação da aprendizagem. Não obstante consideremos que este fenômeno se dá devido as várias problemáticas que circundam o campo da avaliação – o que acaba por pulverizar as linhas de investigação nesta área -, inferimos que uma das explicações a este fenômeno pode estar relacionada ao fato de que o estudo das práticas cotidianas idealizadas e geridas pelos professores do ensino fundamental carregam em si uma herança histórica que as torna invisibilizadas por questões que aludem ao *status* profissional dos professores deste nível e, consequentemente, das práticas que desenvolvem.

Um exemplo cabal deste fenômeno reside no fato de que a desprofissionalização docente se dá neste nível (conjuntamente aos níveis da educação infantil) de modo mais intensificado, sendo recorrente nas secretarias municipais de educação a quebra de leis que regulamentam o *status* profissional nestes níveis de atuação, como o piso salarial e os planos de cargos e carreiras (OLIVEIRA, 2016), além de negligências no pagamento dos salários e das condições de trabalho ofertadas para os professores neste nível, notando-se ainda um

maior apelo a práticas voluntárias, religiosas, artesanais e fraternais, o que em tese, distanciase da visão de profissional socialmente construída.

Assim, a desprofissionalização da docência oriunda-se da desprofissionalização das práticas, das quais se desagrega o teor esotérico (FREIDSON, 1998), fomentando os discursos de que por serem aparentemente desprovidas de complexidade, as práticas docentes, para serem desenvolvidas, não carecem de formação específica, mas de vocação que pode ser aferida pela capacidade de um determinado indivíduo em observar e reproduzir as práticas que vivenciou enquanto aluno, ou ainda da capacidade que indivíduos têm de se relacionarem com crianças.

Devido a estas memórias discursivas em torno da natureza da função docente, sua formação e as práticas por este grupo desenvolvidas, a legitimidade do conhecimento produzido por este grupo no espaço escolar não se configurou historicamente como relevante no espaço acadêmico, sendo deste modo o cotidiano escolar invisibilizado enquanto objeto de estudo, por ser associado à repetição de práticas e não a um movimento cotidiano de articulações entre saberes, passível à análise.

Essa percepção de cotidiano como espaço-tempo esvaziado de proposições e saberes, vem sendo refutada pelos estudos sobre *e nos* cotidianos, cada vez mais crescentes (ALVES, 2018). Em consonância com esses estudos, intentamos evidenciar o avanço acadêmico que configura o interesse por analisar as práticas cotidianas dos professores, reconhecendo-os como intelectuais que articulam saberes específicos e especializados que não podem ser reduzidos à mera reprodução.

Neste sentido, para além de evidenciar o estado de circulação dos trabalhos acadêmicos que versam sobre o cotidiano escolar - sobretudo no que concerne as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores, imbuídas do teor profissional e especializado oriundo do campo da formação inicial -, objetivamos com o levantamento articular através das produções acadêmicas, sentidos de avaliação da aprendizagem e da formação de professores transitáveis entre o contexto do texto e da prática.

Para tanto, conforme indicado a seguir, selecionamos artigos que trataram sobre a formação de professores e a avaliação da aprendizagem. O acesso e escolha destas produções acadêmicas se deu a partir dos seguintes procedimentos metodológicos:

Tabela 8: Procedimentos para compor a análise dos artigos

PERCURSO METODOLÓGICO	PROCEDIMENTOS	TOTAL
TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL	Leitura dos resumos e palavras-chave	19
TRABALHOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Leitura dos resumos e palavras-chave	31
TRABALHOS QUE APARENTARAM RELAÇÃO COM O OBJETO – FORMAÇÃO INICIAL	Ampliação da leitura para introdução e metodologia	11
TRABALHOS QUE APARENTARAM RELAÇÃO COM O OBJETO – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Ampliação da leitura para introdução e metodologia	15
TRABALHOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE – FORMAÇÃO INICIAL	Ampliação da leitura para análises e/ou considerações finais	8
TRABALHOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE – AVALIAÇÃO	Ampliação da leitura para análises e/ou considerações finais	8

Fonte: A autora (2022)

Como exposto, dentre os artigos publicados nos quatro periódicos, elencamos dezesseis (16) artigos para compor a análise que será apresentada a seguir e que tem por foco articular os sentidos que reverberam nas práticas avaliativas que são desenvolvidas pelos professores nos cotidianos escolares.

4.3.1 Articulações possíveis nos periódicos brasileiros entre formação de professores e avaliação da aprendizagem: relações que se forjam no contexto do texto e no cotidiano

As discussões realizadas nos últimos dez anos acerca da formação de professores e da avaliação da aprendizagem têm seguindo um *continuum* discursivo que evidencia que estas temáticas possuem aproximações bem mais aprofundadas do que a produção acadêmica tem diretamente evidenciado. Neste sentido, destacamos como, nas produções acadêmicas, a formação de professores e a avaliação da aprendizagem são caracterizadas, e o que se tem por definição inicial dessas temáticas.

No que concerne à formação de professores, de um modo geral, destacamos a dualidade de concepções que marca essa temática e os conflitos existentes entre elas. Neste sentido, a formação de professores se apresenta marcada por sentidos que a associam a um

campo de tensões conceituais e ideológicas que são reverberadas nos currículos pensados-vividos, como pode ser observado na análise realizada por Saviani (2009):

[...] quando se afirmar que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. (SAVIANI, 2009, p. 149).

A luta entre os dois modelos diferentes de formação, segundo o autor, oscila entre sentidos que aludem a uma cultura geral e ao domínio específico dos conteúdos por um lado, e a formação pedagógico-didática, de outro. No entanto, embora consideremos que o “problema da formação” (assim nomeado por Saviani) não se apequene a uma dualidade de concepções – visto compreendermos que a formação de professores se dá em um campo de tensões múltiplas, em que forças divergentes se unem momentaneamente para compor uma visão hegemônica de formação que é contingencial, e, portanto, provisória -coadunamos com o autor ao afirmar que a Universidade [interpelada por sujeitos e interesses diversos, e, resguardando seus próprios interesses] define ordens de preocupação entre os dois modelos citados.

No entanto, vale destacar que, por considerarmos o modelo de formação como uma construção hegemônica estabelecida provisoriamente (LOPES; BORGES, 2015), acrescentamos ainda que, a mesma só se estabelece nesta condição de provisoriação porque outras forças se articulam em forma de contestação do hegemônico, o que insere a formação de professores dentro uma concepção político-social, em que as regras do jogo político são disputadas por interesses que representam grupos diversos.

Logo, é preciso definir que a formação não se constitui a partir de acordos e interesses de um único campo, como por exemplo, o campo acadêmico. Pelo contrário, ela se estabelece na confluência e nos embates entre as universidades, grupos políticos, econômicos, centrais sindicais, demandas regionais, nacionais e internacionais. Para além disto, a formação de professores sofre influência não só de coletivos do contexto

macropolítico, mas também é influenciada por coletivos do contexto micropolítico (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) - a exemplo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) – e por individualidades deste mesmo contexto – a exemplo da interpretação que os professores universitários fazem deste mesmo currículo e dos PPPC's.

Para além disso, destacamos as influências advindas ao campo de formação por via de outros sujeitos que compõem este processo, a saber, os próprios estudantes em formação. Assim, a formação, a partir de uma compreensão mais ampla, também é representada pelo sentido de incompletude, sendo influenciada pelas experiências pessoais dos sujeitos, que se estendem e se entrecruzam às experiências do campo de formação inicial, subsidiando uma construção subjetiva e profissional nesse espaço-tempo, como pode ser observado nas considerações formuladas por Cunha (2013):

[...] em sentido amplo, a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional (p. 611).

Note-se, porém, que embora a formação seja marcada por subjetivação orientada pelas experiências dos sujeitos, a mesma, nas palavras da autora, adquire o sentido de *processo vital à construção profissional* a partir da influência direta do contexto acadêmico, que promove a reflexão das práticas já conhecidas pelos professores na condição de alunos da educação básica ou através de outras formas de se relacionarem com a cultura profissional. Deste modo, é a formação universitária, longa e especializada, que estabelece o contato com o conhecimento científico sistematizado que imputa à construção de saberes [pré e pós a formação] um caráter profissional.

No que tange a este aspecto, Cunha (2013) explicita de forma mais objetiva a definição de formação inicial que propõe: “por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público (CUNHA, 2013, p. 612). Por esta via, emerge o sentido de *formação enquanto passaporte para habilitação profissional*.

Analisamos, assim, que as produções acadêmicas evocam na confluência de seus discursos a relação entre formação e profissionalização em sentido *estrito* e amplo do termo (MONTEIRO, 2015), estando esta relação voltada fundamentalmente a percepção de docência como profissão, que se estabelece através da formação inicial, a partir da garantia de acesso aos saberes específicos de um grupo profissional.

Assim sendo, a formação é apresentada como porta de acesso aos códigos profissionais, aos saberes esotéricos (FREIDSON, 1998) e à qualificação necessária para o ingresso na profissão. Por outro lado, como evidenciado nas palavras de Cunha (2013), é a formação que garante não só o acesso, mas o reconhecimento legal e público, o que aponta para a relação direta entre o caráter formal/institucional da formação e o reconhecimento social da profissão.

Desse modo, a construção de sentidos em torno da temática da formação de professores demonstra estar sendo subsidiada pelo avanço nas perspectivas e processos voltados à profissionalização docente, como evidenciado nas considerações tecidas por Gatti (2010):

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Na esteira dessas ideias, destacamos que a formação e a profissionalização docente se efetivam enquanto processos que estão associados, ao passo que também podem ser compreendidos a partir de uma relação dialógica entre o individual e o coletivo, como já evidenciamos em outros trabalhos (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019). No que se refere a estes âmbitos, destacamos, a partir de Gatti (2010) que é através de uma base sólida de conhecimentos que a profissionalização se efetiva, uma vez que os conhecimentos nos distanciam da visão leiga e religiosa – desde os primórdios da profissão associada aos docentes -, como também da visão de que as práticas docentes são marcadas por improviso – o que também historicamente tem reforçado a ideia de que o professor precisa ser guiado por planejamentos externos, que indicam o que e como proceder no desenvolvimento de suas práticas.

Nesse sentido, coadunamos que a formação inicial de professores e o acesso à produção de conhecimentos oriundos desse campo garantem individual e coletivamente os aparatos para a afirmação da função social da docência, uma vez que os saberes resguardam os direitos e atestam a perícia profissional a nível coletivo, enquanto grupo profissional, e, ao mesmo tempo, atestam os saberes no âmbito individual, na esfera cotidiana, dando aos professores condições de confrontar-se com problemas diversos e complexos, como afirmou Gatti (2010). Frente a isso, questionamos: Como a formação inicial tem contribuído para a

confrontação de problemas diversos e complexos por parte dos professores, no que diz respeito aos processos de avaliação da aprendizagem?

Para tanto, urge apontarmos quais as caracterizações e significados têm sido atribuídos à avaliação da aprendizagem nos artigos acadêmicos que analisamos. Destacamos de antemão que a avaliação da aprendizagem tem sido recorrentemente tratada a partir de dualismos e tensões conceituais que transitam entre significantes como quantidade e qualidade, geralmente colocados em polos contrastantes, como pode ser visto na definição dada por Correia (2010):

[a avaliação] é, antes, uma construção social que, no actual contexto educativo, se situa num espaço de tensão entre uma definição simbólica da avaliação como **dispositivo susceptível de produzir saberes capazes de contribuir para a melhoria da qualidade dos sistemas e das práticas educativas** e uma outra definição simbólica em que a avaliação visa sobretudo hierarquizar os seres no sistema de acção educativa em função das suas qualidades, em grande parte definidas pelos seus níveis de desempenho (p. 460).

A definição apresentada suscita o sentido de que *a avaliação está associada à produção de saberes que não se limitam à sala de aula*, mas que interferem em contextos mais amplos dos sistemas educativos. Esta compreensão, *a priori*, aponta a relação de interdependência entre os contextos micro das práticas cotidianas e contextos macro em que os sistemas se estabelecem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Porém, para além disto, essa compreensão nos dá subsídios para inferir que os saberes construídos no âmbito da avaliação da aprendizagem no contexto escolar não se limitam a um fazer prático operacional, mas reverberam, de um modo mais amplo, no processo de profissionalização da docência e reconhecimento da função social dos professores, enquanto agentes de produção de saberes que não podem ser ignorados por instâncias superiores.

Em dualidade a essa concepção, Correia (2010) apresenta uma outra definição simbólica da avaliação, dessa vez voltada para a hierarquização via níveis de desempenho. Assim, confirmamos que assim como a definição de avaliação é imbuída de uma capacidade transformadora dos sistemas e das práticas, a definição de avaliação voltada à hierarquização e valorização dos níveis de desempenho também adquire proporções estruturais e de influência no contexto macro de produção das políticas e legitimação dos sistemas.

Deste modo, urge destacar que o direcionamento e o viés conceitual que ancoram as práticas avaliativas são determinantes para a perpetuação de ideais de elevação de desempenho puramente quantitativos também em nível macro, sendo, da mesma forma,

também influenciados pelo sistema micro escolar. Frente a isso é que destacamos o importante papel desempenhado pela escola no que concerne à preservação de um discurso quantitativo dos processos de aprendizagem, sendo também responsável pela construção de sentidos que permeiam o contexto de produção e influência política voltadas aos currículos da educação básica, que, por sua vez, também reorientam os currículos para a formação de professores.

Assim, as políticas e programas que apresentam uma visão quantitativa da avaliação, se valem, antes mesmo de efetivarem suas propostas, de um discurso oriundo da comunidade escolar, que, de certo modo, atesta a legitimidade de suas pretensões. Por vias deste entendimento, é que destacamos, nos artigos analisados, a dupla significação dada pela escola à avaliação da aprendizagem:

Há uma dupla significação dada à avaliação como qualidade e quantidade pelo signo prova, que se desdobrou numa profusão de sentidos que se referem às significações de qualidade, autonomia, currículo, avaliação e prova, mas, perpassando essas, está uma concepção de educação fragmentada (FRANGELLA; MENDES, 2018, p. 310).

As autoras, deste modo, apontam para os processos de produção de sentidos acerca da avaliação da aprendizagem, através de uma dupla significação que se desdobra em outros significantes que permeiam, por sua vez, a criação de significantes mais amplos, como o currículo. Neste aspecto, a dualidade qualidade/quantidade expõe a luta por significação em um campo que concebe a educação de modo fragmentado, evidenciando, deste modo, sentidos históricos de *avaliação pautada em concepções positivistas do conhecimento*, o que indica que a escola, no jogo de disputas de poder e conceituação em que é tecida, joga com várias significações e constrói outras no seio de suas práticas.

A perpetuação destas concepções na escola, desmistifica a ideia de que advêm quase que exclusivamente das políticas e órgãos de fomento a nível nacional e internacional significantes voltados à quantificação enquanto sinônimo de qualidade, como se tais significantes tivessem origem nas esferas macro e chegassem até à escola como uma exigência de fora para dentro, que é ressignificada (ou até mesmo “combatida”) no contexto micro.

Contrariamente, as discussões apresentaram que esse problema da dualidade da avaliação reside, sobretudo, nos contextos micropolíticos, nas práticas produzidas na escola, que se torna, neste contexto, mais um agente de fomento e legitimação desta concepção dual e contrastante de quantidade e qualidade na tessitura das políticas curriculares e avaliativas em níveis mais amplos.

Deste modo, o contexto micropolítico, através das práticas que legitima como bem-sucedidas historicamente, produz influências atreladas a sentidos de avaliação em uma perspectiva formativa, inclusiva e qualitativa, mas também significantes voltados a perpetuação de sentidos históricos que traduzem a avaliação como sinônimo de quantificação, classificação e exclusão. Assim, reconhecendo a não neutralidade da avaliação e a possibilidade de que esse mesmo processo pode servir a objetivos distintos, emerge da produção discursivo-acadêmica o sentido de *não neutralidade das práticas avaliativas*, uma vez que as mesmas são imbuídas por finalidades:

[...] “pensar e fazer avaliação” exigem clareza em relação às finalidades da prática, inserida em uma moldura de educação que tem como horizonte a humanização do ser humano. Só assim a avaliação adquire significado e oferece indicações para a melhoria do processo ensino-aprendizagem (SAUL, 2015, p. 1307).

As finalidades da avaliação exploradas pela autora aludem a um pensar-fazer imbuído de intenções que atendem a um projeto maior de educação em que a avaliação se insere. Desse modo, a autora lança mão de uma compreensão educativa voltada à humanização dos sujeitos, o que despertaria um pensar-fazer a avaliação a partir de pressupostos que objetivam a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Nessa lógica, a avaliação se insere em uma perspectiva formativa, não se atendo à formação de habilidades e competências (como previsto nos currículos atuais), mas expande suas finalidades para a transformação dos sujeitos, o que implica em uma transformação social.

Neste ínterim, Saul (Idem) destaca e analisa sentidos de *avaliação sob a lógica do controle estabelecidos hegemonicamente*, que têm se instituído a partir de discursos que garantem a qualidade à escola. Tais sentidos hegemonizam-se a partir do caráter e das relações políticas que perpassam o campo da avaliação, não sendo, por conseguinte, uma determinação social apriorística, uma vez que “hegemonia é, simplesmente, um *tipo de relação política, uma forma*, por assim dizer, de política, mas não um lugar determinável no topo da topografia do social” (p. 219).

Neste sentido, nos aproximamos do nosso objeto de pesquisa para pensarmos: Como a lógica do controle e da qualidade tem reverberado na formação de professores no curso de Pedagogia? Como os professores em formação neste mesmo curso, tem se valido dessa lógica de controle e qualidade na seleção que fazem do currículo pensado-vivido no curso de formação? Como os professores vivenciam nas escolas e no currículo da educação básica essa lógica do controle e da qualidade associada à avaliação e em que medida incorporaram esta lógica em suas próprias práticas?

Esta última questão que suscitamos encontra vislumbres de uma resposta nas produções discursivas, que apresentam o lugar que a avaliação externa ocupa na representação que os professores possuem sobre este procedimento e sobre suas próprias práticas avaliativas:

A desconfiança docente sobre sua avaliação e não sobre a avaliação externa pode ser motivada por um discurso de desqualificação docente que ganha força em nossa sociedade e também pelas várias propostas locais de estímulo ao aumento do desempenho, que muitas vezes chegam a interferir no valor do salário recebido (ESTEBAN, 2012, p. 587).

Vale salientar que os discursos voltados a natureza quase que inferior das práticas que os próprios professores realizam tem seguido um movimento intradiscursivo (ORLANDI, 2012), que aponta para um processo de recorrência entre os sentidos que são propalados na atualidade. A partir de pesquisas anteriores (GONÇALVES, 2017), também analisamos o modo depreciativo como os professores se referem às práticas avaliativas que realizam, quando em comparação com outros sujeitos/procedimentos que avaliam seus alunos, a exemplo de coordenadores, gestores e avaliações externas.

Tais discursos têm evidenciado o quanto os resultados destas avaliações interferem no bem-estar profissional dos professores e em sua autoestima, enquanto indivíduos-profissionais. Frente a isso, destacamos nas produções discursivo-acadêmicas o sentido de que *as concepções que os professores possuem sobre a própria avaliação revelam a o status profissional da docência*, uma vez que a descredibilização das próprias práticas apoia-se em uma realidade marcada pela intensificação da proletarização e desprofissionalização docente, o que descredibiliza, na percepção dos próprios professores, os saberes e intencionalidades que imbuem suas práticas cotidianas.

Frente a esta realidade, Saul (2015) destaca que a avaliação da aprendizagem desenvolvida no cotidiano escolar associada à formação de professores consiste em uma via de fortalecimento dos saberes e, acrescentando a esse discurso, afirmamos ainda, da representação que os próprios professores têm de si e da natureza profissional do trabalho que desenvolvem, suscitando, desse modo, o sentido de *associação entre a formação, elevação das práticas e profissionalização da docência*. Tal associação, implica, necessariamente, em uma articulação entre escola e universidade, conforme evidencia Mendes; et al (2015):

[...] a articulação entre a universidade pública e a escola de Educação Básica fomenta, por um lado, a qualificação da educação no interior da escola, colaborando para estudos no interior da universidade e, por outro lado, vislumbra dar subsídios a todos os envolvidos com o processo de

fortalecimento das escolas para o enfrentamento das políticas de responsabilização vertical orientadas pelos resultados dos estudantes nas avaliações externas (p.1296).

Destacamos assim, que a associação entre escola e universidade, defendida pelos autores, não se dá em um plano de verticalidade entre os saberes produzidos, ou tampouco se dá através de uma via de mão única de benefícios. Contrariamente a isso, se observa que tal articulação se dá com base do fortalecimento mútuo das escolas e universidades, e a produção de saberes, que permeia este fortalecimento, se apresenta como uma forma de resistência às políticas de responsabilização que se valem dos resultados das avaliações para classificarem a escola pública como destituída de qualidade.

Na esteira dessas ideias, damos ênfase ao significante *qualidade*, pelo fato de o mesmo está sendo explorado, em um contexto nacional de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, como exposto por Mendes; Et al (2015), o que vemos na atualidade é a responsabilização da escola pública por uma suposta ausência de qualidade, que é constatada pelas notas das avaliações externas realizadas a nível nacional²⁰.

É diante deste cenário de regulação e controle que advém das avaliações externas, mas que reverbera no currículo escolar, nas práticas avaliativas cotidianas e na formação de professores, que as produções discursivas analisadas apontam a necessidade de uma maior aproximação e fortalecimento de vínculos entre escola e universidade. Assim, nos *lócus* de trabalho que analisamos, destacamos a insurgência de discursos que aludem ao caráter formativo da associação entre a universidade e a escola, sendo, deste modo, esta associação subsidiada, dentre outras maneiras, por via das pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos escolares, como pode ser percebido nos estudos de Alves (2017):

As pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos que desenvolvo têm permitido indicar que formamos redes educativas múltiplas e que é nelas que nos formamos. Essas redes se caracterizam como de ‘práticasteorias’ pois nela desenvolvemos processos educativos e os pensamos, continuamente (ALVES, 2017, p. 3).

As pesquisas, *dos/nos/com* os cotidianos, como afirma a autora, têm se valido de aparatos metodológicos e, principalmente, de uma base conceitual científica que considera e problematiza a produção do conhecimento descentralizada dos centros universitários,

²⁰ Como aponta o parecer CNE/CP Nº: 15/2017, p. 17.

trabalhando com uma perspectiva de Ciência que se formula a partir do campo empírico, e, em diálogo com os saberes já produzidos no campo científico, se constitui enquanto saber epistemológico. Neste entendimento, as *práticas teorias* apontadas por Alves (Idem), confirmam a natureza científica dos processos desenvolvidos nos cotidianos.

Vale salientar ainda que os estudos do cotidiano são guiados por uma perspectiva de redes múltiplas, que, conforme explicitado, articulam diferentes contextos e saberes, atuando, deste modo, na formação contínua dos sujeitos. Dentre as múltiplas redes cotidianas, evidenciamos as articulações entre a formação inicial de professores e as práticas avaliativas desenvolvidas no contexto profissional. Sendo assim, as produções discursivas veiculam o sentido de *práticas cotidianas enquanto espaço de articulação de contextos e saberes* que, marcadas por equivalências e antagonismos, retiram do cotidiano o rótulo de mesmice ou reprodução de uma rotina e elevam sua conceituação para a de um campo teórico-prático-formativo.

Na esteira dessas ideias, destacamos a potencialidade do cotidiano na tessitura da profissionalidade docente e suas reverberações na profissionalização deste grupo, uma vez que para além de ser um campo de desenvolvimento dos saberes oriundos da formação, se estabelece, essencialmente, como um campo formativo.

Assim, destacamos o sentido de *construção dos saberes em avaliação pautado pela relação dialética entre os contextos formativos acadêmico-cotidianos*, destacando as influências, condicionantes e articulações possíveis a cada contexto, sendo estes saberes um construto formativo que se dá pelo conhecimento das tensões cotidianas por via das lentes teóricas e vice-versa.

Essa perspectiva formativa articulada ao cotidiano, tem se apresentado nos trabalhos veiculados nos periódicos como um fator de destaque e relevância para os próprios discentes dos cursos de formação, principalmente àqueles que já atuam na docência na educação básica, como pode ser percebido nas análises realizadas por Sarti (2012):

Os professores, por sua vez, estão filiados a uma cultura profissional vinculada ao trabalho cotidiano escolar, pela ação diante dos eventos e das muitas urgências impostas à vida ordinária institucional e, portanto, pelo interesse em informações que lhes auxiliem a tomar decisões sobre esses acontecimentos que se sucedem cotidianamente (SARTI, 2012, p. 333).

Como evidenciado pela autora, há por parte dos professores, uma priorização das informações voltadas ao cotidiano escolar. No entanto, destacamos que esta priorização não parte do apequenamento da formação a uma visão utilitarista, voltada apenas para a

resolução de problemas pontuais, como muitas vezes esperado por discentes dos cursos de formação de professores (GONÇALVES, 2017).

Distanciando-se desta visão utilitarista, as produções acadêmicas apontam o caráter e potencialidade das práticas cotidianas que aqui consideramos ser relevante estarem em destaque durante o percurso da formação inicial dos professores, isto porque:

As práticas escolares cotidianas são potenciais articuladoras de relações ancoradas na diferença cultural, que promovem a ampliação do acesso de todos ao conhecimento, como produção humana coletiva. O processo de avaliação pode integrar-se a esse movimento, por meio de práticas fundamentadas na interação, no diálogo, na reflexão, em que erro e acerto não são posições com valores desiguais, mas expressões dos diferentes sujeitos, processos e conhecimentos que dialogam na produção de novas possibilidades, de saber e de fazer (ESTEBAN, 2012, p. 591).

Assim, evidenciamos que a priorização das questões cotidianas nos cursos de formação se amplia, evidenciado a necessidade de interação, reflexão, diálogo e respeito/articulação das diferenças e ritmos de aprendizagem. Essa relação da formação e das práticas avaliativas cotidianas também endossa a própria perspectiva de que a formação se dá no contato com diferentes vertentes teóricas, considerando que tais vertentes e concepções disputam espaço ou mesmo coexistem no contexto prático escolar.

Desse modo, salientamos que nossa compreensão não se atem a uma formação de “receitas para solucionar problemas”, tampouco se atem à formação de “enciclopédias acadêmicas”, mas uma formação que, destituída de justaposições, aluda ao sentido de *práxis profissional no contexto acadêmico-escolar*. Para isto, a avaliação desenvolvida no ensino superior possui um papel crucial, como afirma Fernandes (2013):

Parece ser evidente que a crescente complexidade dos problemas da educação e da formação exige práticas de avaliação que descrevam, analisem e interpretem melhor, isto é, com maior profundidade, credibilidade, utilidade e rigor, os objetos e fenômenos que nos preocupam, quaisquer que eles sejam (p. 13).

Nesta perspectiva, o processo avaliativo no ensino superior é tomado como meio de identificação e interpretação dos problemas no âmbito da educação e da formação de professores, uma vez que a avaliação permite maior aproximação com os fenômenos oriundos do campo prático de atuação, seja na educação básica, seja na formação de professores. Assim, entendendo que a temática da avaliação é perpassada por um conjunto de práticas avaliativas, refletimos a partir dos sentidos sobre práticas cotidianas de avaliação na sua relação com a formação de professores emergentes nas produções acadêmicas, como

a avaliação voltada à aprendizagem no curso Pedagogia pode influenciar na resolução dos problemas relacionados à educação e à formação.

5. “AINDA ESTOU PROCURANDO UMA FORMA MELHOR DE AVALIAR MINHA TURMA”: SENTIDOS DE AVALIAÇÃO COMO REFERENCIAIS DA FORMAÇÃO MOBILIZADOS EM CONTEXTOS EXTRAORDINÁRIOS

Mas como me reviver? Se não tenho uma palavra natural a dizer. Terei que fazer a palavra como se fosse criar o que me aconteceu? Vou criar o que me aconteceu. Só porque viver não é relatável. [...] Terei que criar sobre a vida. [...] Criar não é imaginação, é correr o grande risco de se ter a realidade (LISPECTOR, 2009, p. 19).

Este capítulo apresenta através de dados empíricos, discursos que não se atêm a relatar a realidade, mas que a criam a partir dos movimentos de sentidos e significações que formam as práticas cotidianas dos professores. Na esteira destas ideias, os discursos aqui apresentados são compreendidos como práticas que não se apoiam “em uma palavra natural a dizer”, pré-estabelecida ou muito menos fixada, pois, contrariamente a isto, os discursos são atravessados por sentidos que movimentam-se, articulam-se e modificam-se, formulando, deste modo, realidades que “criam a vida” cotidiana.

Assim, através das respostas advindas do questionário on-line compartilhado entre professores de diferentes cidades do Agreste pernambucano, identificamos sentidos de avaliação atribuídos pelos sujeitos à formação acadêmica, e que influenciam na constituição das práticas avaliativas. Com isto, objetivamos analisar no discurso de professores, sentidos da formação inicial que se articularam para a construção das concepções que possuem sobre a avaliação da aprendizagem, buscando compreender como a formação de professores no curso de Pedagogia reverberou na constituição das profissionalidades avaliativas dos mesmos, que, como discutimos, não consiste em uma aplicação dos saberes acessados na formação ou tampouco é constituída apenas por estes saberes.

Deste modo, salientamos que as práticas avaliativas não são constituídas apenas por influência dos *elementos* presentes no contexto formativo, uma vez que as práticas avaliativas são, na acepção da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), discursos. Nesta lógica, vale salientar que os *discursos* são “o resultado da organização de elementos” (MENDONÇA, 2003, p. 143), que se unem, anulando momentaneamente suas diferenças. Logo, as práticas avaliativas resguardam elementos do contexto da formação, mas também

de outros contextos, como o das influências que perpassam as formulações políticas, do texto, e da prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) dentre outros.

Nesta perspectiva, os saberes do contexto formativo acadêmico consistem em elementos que se articulam a outros elementos para compor as práticas discursivas de avaliação. Esta “*construção política* a partir de elementos dessemelhantes” é conceituada por Laclau; Mouffe, (2015) como *articulação*. Por esta via, compreendemos as práticas avaliativas como uma prática articulatória. Frente a isto, consideramos que as práticas avaliativas são compostas pelos mais variados sentidos que estão inscritos no currículo enquanto prática-texto e nas experiências formativas e identitárias dos sujeitos.

Frente ao exposto, este capítulo de análise apresentará a movimentação destes sentidos formativos sobre avaliação da aprendizagem nos campos de formação acadêmica-atuação profissional dos professores, analisando como os mesmos enxergam na formação e no contexto escolar elementos equivalenciais, ou mesmo como estes contextualizam estes saberes, fazendo-os dialogar com os sentidos presentes no cotidiano escolar. Deste modo, estas análises estão divididas em três seções:

Na primeira delas apresentamos uma análise do perfil dos professores participantes do questionário on-line, considerando a formação dos mesmos, localização, concepções de avaliação e formação, dentre outros aspectos relacionados ao contexto acadêmico.

Na segunda foram analisados os sentidos avaliativos que os professores participantes da pesquisa relacionam/atribuem à própria formação inicial e que são tomados como referenciais para as práticas avaliativas que desenvolvem cotidianamente, e que influenciam as concepções que possuem sobre avaliação da aprendizagem. Assim, consequentemente, antes de acessarmos os sentidos avaliativos ressignificados da formação inicial, analisamos as concepções que os professores afirmam possuir por avaliação, acessando nestes discursos os referenciais formativos citados.

Na terceira seção do capítulo, analisamos sobre os sentidos de avaliação que têm influenciado e permeado a prática dos professores nos contextos de ensino de atividades remotas, analisando como os professores avaliam neste período, quais dificuldades têm encontrado para desenvolver a avaliação e quais as experiências, concepções e sentidos de avaliação acessados no curso de formação acadêmica em Pedagogia têm contribuído para o desenvolvimento de suas práticas avaliativas nos diferentes contextos de exercício da pesquisa.

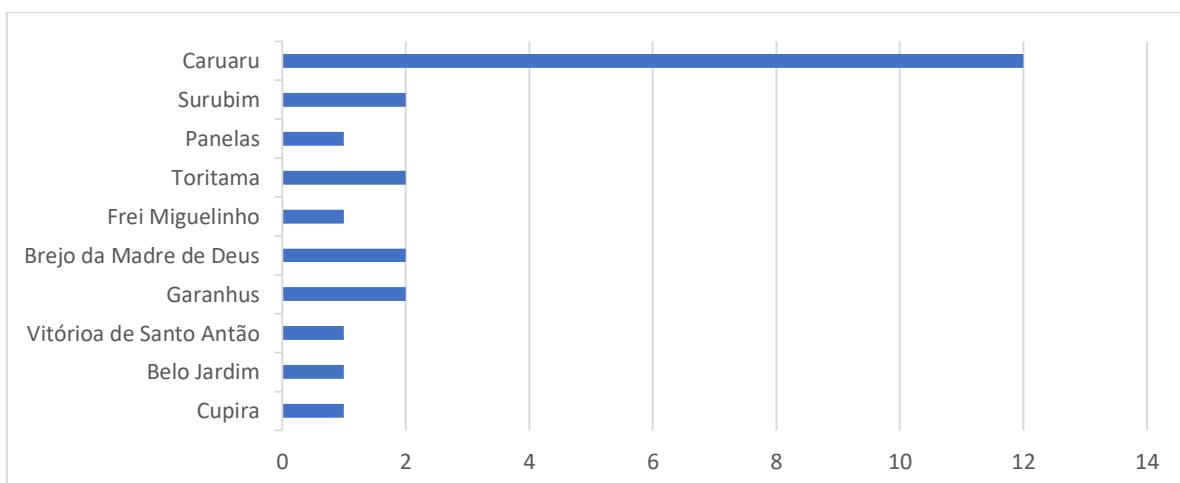
5.1 CONTINGÊNCIAS EM TORNO DO PERFIL PROFISSIONAL E ACADÊMICO DE PROFESSORES DO AGreste DE PERNAMBUCO

Com base nas ponderações teóricas que estamos apresentando e nos objetivos elencados para este trabalho, projetamos pesquisar sobre *a não suturação dos sentidos de avaliação e a tecitura de profissionalidades avaliativas no cotidiano escolar pandêmico e pós pandêmico*. Assim, conforme destacamos ao longo deste trabalho, tais contextos correspondem com maior ênfase à formação acadêmica-profissional no contexto escolar - resguardadas suas especificidades, mas não dissociando-os em suas interrelações.

Deste modo, ambos os contextos são aqui defendidos como espaços plurais de desenvolvimento profissional, onde reside a impossibilidade de criação de identidades fixas e homogêneas. Assim sendo, tomaremos estes *espaços-tempos* formativos tendo em vista a noção de pessoalidade dos sujeitos (NÓVOA, 2009), que alude às diferenças e subjetividades de cada sujeito enquanto um decisor curricular (LEITE, 2012) que não é passivo na luta por significação no campo da formação, mas que, ao contrário disto, inscreve-se nesse processo como um agente de influências.

Conforme referimos na metodologia desse trabalho, a primeira fase de análise desta pesquisa tomou por procedimento a realização de um questionário on-line, do qual, tivemos um retorno por parte de vinte e cinco (25) professores. As devolutivas do questionário online indicaram uma considerável abrangência e inserção do mesmo entre grupos de professores atuantes em diversas cidades do agreste de Pernambuco, conforme expõe o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Cidades do Agreste em que atuam os professores que participantes da pesquisa

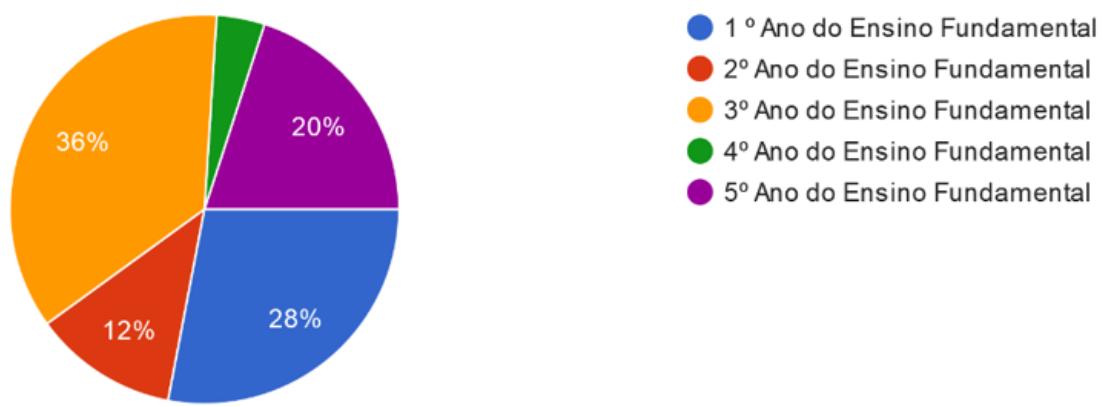


Fonte: A autora (2022)

Tendo tido um alcance em dez cidades da região Agreste, o questionário on-line teve um total de 48% de retorno advindo de professores residentes e atuantes no município de Caruaru, que é a quarta maior cidade do estado, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE)²¹. Os outros 52% dos participantes estão distribuídos entre as outras nove cidades que foram indicadas pelos professores participantes. Assim, dentre o total de vinte e cinco professores, percebemos um retorno majoritário advindo do município de Caruaru, o que foi um dado relevante para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que posteriormente criamos novos critérios para afunilamento do perfil dos sujeitos.

Com relação ao campo de atuação profissional, reafirmamos os critérios para participação do questionário on-line, que consistiram basicamente que os sujeitos fossem professores da rede pública de cidades do agreste e que atuassem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os participantes estão distribuídos nos seguintes anos:

Gráfico 3: Anos do Ensino Fundamental em que os professores participantes da pesquisa atuam



Fonte: A autora (2022)

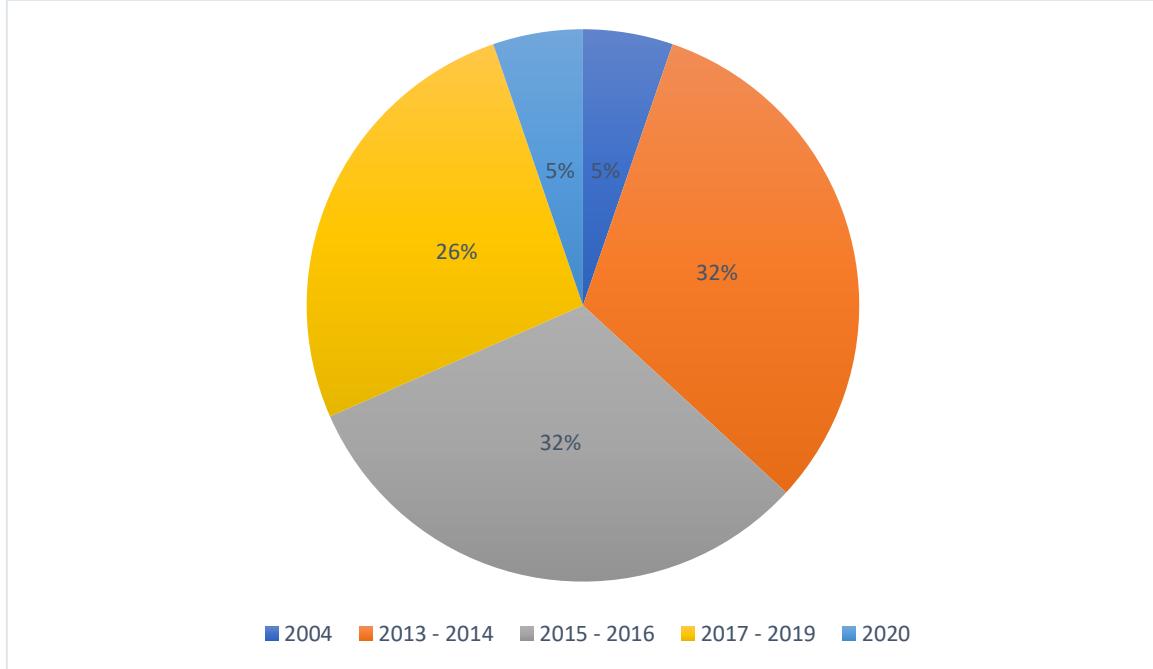
Conforme expõe o gráfico, os professores participantes da pesquisa atuam em maior número nos terceiros (36%) e primeiros (28%) anos, seguidos dos quintos (20%) e segundos (12%) anos do ensino fundamental, sendo estas duas últimas séries objeto de avaliação de políticas públicas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Neste aspecto, reunimos informações sobre professores atuantes em todos os anos do Ensino Fundamental (incluindo o 4º ano, mesmo tendo apenas 1% de representação), possibilitando analisar este nível de ensino a partir dos contextos de influência que o cercam, como as provas externas,

²¹ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/panorama>.

a passagem de um subnível para outro, a ênfase nos resultados quantificados ou não (no caso dos primeiros anos); dentre outros elementos.

Com relação ao perfil formativo, do total de sujeitos que deram retorno do questionário, ressaltamos ainda que apenas quatro (4) destes afirmaram estar o cursando a graduação em Pedagogia, sendo dois na metade do curso (4º período) e dois em fase final de formação (8º e 9º períodos). O restante dos participantes, num total de 21, afirmaram já ter concluído o curso. Dentre os que concluíram, apresentamos a seguir a média de ano de conclusão, na intenção de mostrar um panorama do tempo que nossos sujeitos atuam na docência pós formação no curso de Pedagogia, uma vez que ao analisarmos a movimentação de sentidos entre o campo de formação-atuação, julgamos ser necessário termos uma visão geral sobre o tempo em que tal relação têm se desenvolvido:

Gráfico 4: Anos em que os participantes da pesquisa concluíram o curso de Pedagogia



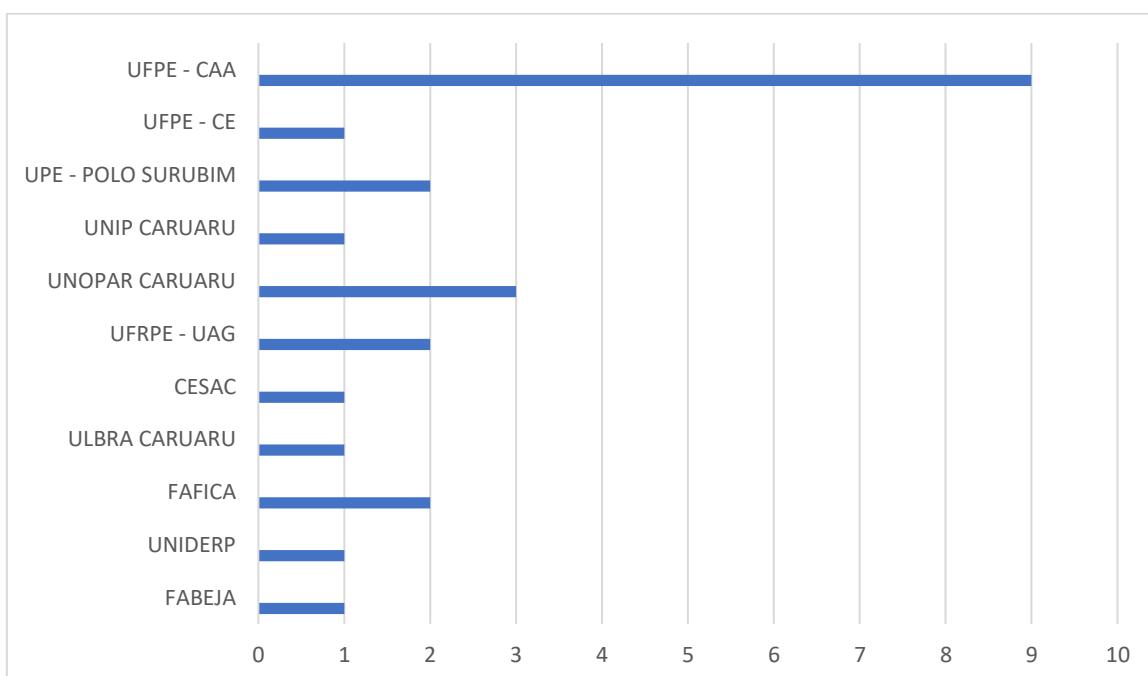
Fonte: A autora (2022)

Diante dos dados apresentados, enfatizamos que quase a totalidade de sujeitos concluíram o curso de Pedagogia entre 2013 e 2019, sendo a média geral de exercício na profissão pós formação superior, de seis (6) anos. Deste modo, enquanto 28% dos participantes concluíram o curso entre 2013/2014, ao menos 58% concluíram entre 2015-2019, o que indica, portanto, que a maior parte dos participantes possui cinco (5) anos de experiência (pós formação) ou menos, tempo que, segundo Huberman (2000) caracteriza os professores como inexperientes e/ou atingindo a fase de experiência profissional.

Este dado é significativo para refletirmos sobre os movimentos de sentidos que se dão entre formação acadêmica-atuação profissional no contexto da inserção profissional, em que os professores estão a construir suas profissionalidades e encontram, em ambos os contextos, sentidos variados que podem selecionar e articular para compor as práticas que desenvolvem, mesmo em meio a um terreno novo e movediço como o das práticas, que estão em constante processo de modificação e pressão exterior.

Notamos ainda que há um número crescente de sujeitos formados a partir do ano de 2013, o que, em tese, pode indicar para o período de implementação da Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste na cidade de Caruaru. No entanto, para além da visível participação da Universidade pública na formação destes professores, destaca-se ainda uma participação pulverizada de outras instituições de ensino de cunho privado e público, sendo estas últimas sediadas em outras cidades da região, como observado no gráfico a seguir:

Gráfico 5: Instituições em que se formaram os participantes da primeira fase da pesquisa



Fonte: A autora (2022)

Como expõe o gráfico, quatorze (14) dos vinte e cinco (25) participantes concluíram ou estão concluindo o curso de Pedagogia em instituições públicas sediadas na capital do estado - Recife (1), em Caruaru (9), Surubim (2), e Garanhuns (2). Como pode ser observado, a maior parte dos formados em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, formaram-se

no CAA, campus da UFPE na cidade de Caruaru, o que aponta para a relevante participação da instituição na formação de professores em toda a região, uma vez que estes sujeitos confirmaram vínculo profissional em diversos municípios vizinhos, como Toritama, Panelas, Brejo da Madre de Deus e Cupira. Embora consideremos que o número de sujeitos seja reduzido, não desconsideramos que ele pode simular uma pequena amostra da abrangência do trabalho formativo da Universidade nos municípios do agreste, uma vez que dentre nove (9) formandos e egressos, constatamos a inserção profissional em pelo menos cinco (5) municípios.

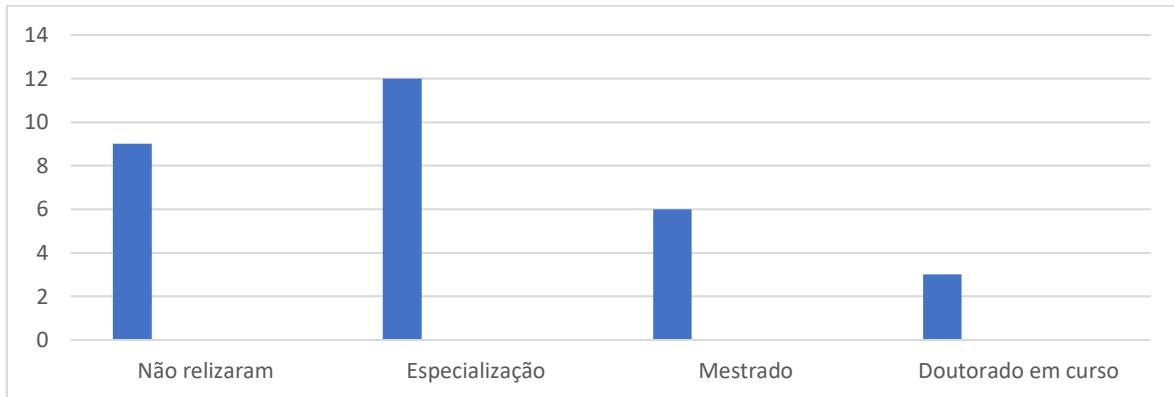
Para além destes dados quanto às IES públicas, o gráfico anterior também evidencia um cenário formativo marcado pela presença polissêmica de IES do setor privado. Sendo assim, onze (11) dos vinte e cinco (25) participantes da pesquisa realizaram sua formação em ao menos sete (7) IES privadas, sendo seis (6) delas sediadas em Caruaru e uma (1) no município de Belo Jardim. Destacamos que dentre as instituições privadas, apenas duas (2) seguem a proposta de ensino presencial²², enquanto as outras cinco (5) seguem a proposta EAD/semipresencial, totalizando sete (7) sujeitos formados em cursos semipresenciais de IES privadas e dois (2) sujeitos na modalidade semipresencial no ensino público, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Assim, dentre o quantitativo geral de participantes da pesquisa (25), nove (9) sujeitos formaram-se de modo semipresencial, o que indica as políticas de interiorização da Universidade Pública foram acompanhadas pela interiorização de instituições privadas, alavancadas, dentre outros aspectos, por uma maior inserção do mercado no âmbito do ensino superior (CHAUÍ, 2009), sendo tais instituições caracterizadas por propostas cada vez mais flexíveis de formação, seja pelo tempo, seja pelo custo econômico, atendendo, assim, a um público que busca uma rápida inserção no mercado de trabalho.

Para além da formação inicial dos participantes da pesquisa, importou-nos conhecer o perfil profissional acadêmico destes participantes. Assim, questionamos sobre o percurso formativo que trilharam após a formação em Pedagogia, na intenção de fazermos um mapeamento do perfil formativos dos sujeitos que responderam ao questionário na primeira fase da pesquisa. Este mapeamento está sistematizado no gráfico a seguir, que reponde a questão “você realizou algum curso de pós-graduação?”:

²² Sendo elas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA, que atua na formação da região desde o ano de 1960; e a Autarquia Educacional do Belo Jardim – Faculdade do Belo Jardim / FABEJA, inaugurada no ano de 1975.

Gráfico 6: Índice da formação a nível de Pós-graduação dos participantes da pesquisa



Fonte: A autora (2022)

Como já afirmamos, a interiorização da Universidade pública, seguida da interiorização de IES privadas que atuam com a proposta de Educação à Distância (EAD)/semipresencial, direcionou uma demanda de formação a nível de Pós-graduação em municípios do interior do Agreste. Assim sendo, dos vinte e cinco (25) participantes da pesquisa (12) realizaram especialização em instituições privadas. Nota-se ainda, que um número significativo de professores, seis (6), avançaram na formação a nível de mestrado, sendo quatro (4) deles na cidade Caruaru, no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) da UFPE/CAA, e dois (2) deles na cidade de Recife nos Programas de Pós-graduação da UFPE/CE e da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Dentre os seis professores que realizaram o mestrado, destacamos que três (3) estão cursando o doutorado em Educação na UFPE/CE.

A busca pela formação continuada por uma parcela significativa dos professores aponta para a reafirmação de que o contexto formativo-acadêmico não está dissociado do campo profissional em que estes professores atuam, sendo este ainda um indício de que a profissionalidade dos mesmos se dá regrada pela interação entre os campos acadêmicos-escolares, onde ambos subsidiam-se nas práticas desenvolvidas. Sendo assim, o campo da atuação escolar pode apresentar-se enquanto campo que instiga a curiosidade pesquisadora dos professores, que, colhendo elementos do cotidiano escolar, problematizam a realidade por meio do conhecimento científico construído simultaneamente entre Escola e Universidade.

A partir destes indícios, salientamos que os sujeitos participantes desta pesquisa constituem-se a partir de posições discursivas diversas e inacabadas, das quais oriundam-se

sentidos múltiplos acerca da avaliação da aprendizagem, sendo estas posições a de professores, egressos, estudantes das Pós-graduação, dentre outras. Neste ínterim, reafirmamos que todos estes espaços e posições discursivas significam e equivalem-se, de algum modo, num processo articulatório do qual resultam as práticas, sendo este processo delineado pelos contextos políticos nacionais-locais, o que faz das práticas avaliativas práticas articulatórias que têm seus sentidos iniciais momentaneamente modificados e alinhados ao inserir-se em uma determinada cadeia equivalencial, postulando, mais uma vez, obter maior influência na luta por significados em torno desta temática.

Neste sentido, daremos ênfases às movimentações de sentidos que os professores realizam, levando em consideração que a despeito dos contextos de influências que atingem o coletivo, os professores fazem apropriações e tecem práticas embasadas em seus saberes formativos, construindo ou mesmo selecionando, a partir das posições discursivas que ocuparam/ocupam em sua trajetória formativa, elementos variados para comporem sua própria formação e as articulações que realizam no âmbito das práticas avaliativas. Sendo assim, “[...] é preciso analisar a pluralidade de posições diversas e frequentemente contraditórias, e descartar a ideia de um agente perfeitamente unificado e homogêneo” [...] (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 153).

Neste sentido, faz-se necessário salientar que compreender a pluralidade que reside nas posições discursivas dos sujeitos, reconhecendo, desta maneira, a impossibilidade de existência de sujeitos unificados, não significa pensar que ao assumirem posições discursivas diferenciadas os sujeitos desenvolvem ou produzem práticas oriundas desta posição, isto porque “[...] é o discurso que constitui a posição de sujeito do agente social e não é, portanto, o agente social que é a origem do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015b, p. 39). Logo, os discursos hegemônizados sobre a avaliação da aprendizagem no campo curricular da formação acadêmica-profissional podem forjar posições diferenciadas no interior constitutivo da profissionalidade dos docentes no âmbito da avaliação.

Assim, a profissionalidade avaliativa pode ser desenvolvida a partir de perspectivas e posições discursivas agônicas (MOUFFE, 2006), ou mesmo antagônicas, isto porque “as identidades são constituídas sempre na falta, na incompletude; o processo hegemônico é tal que esta incompletude é contingencialmente suprida, mas impossível de ser plenamente resolvida” (MENDONÇA, 2009, p. 168). Deste modo, o perfil de nossos sujeitos contribuirá para apontar os fatores de indecidibilidade político-curricular e da construção dos saberes-

fazeres que habitam a formação no contexto acadêmico e no contexto de atuação profissional.

Neste sentido, identificarmos como se dão as indecidibilidades do contexto curricular da formação, uma vez que os professores, que atuam como sujeitos neste processo, demonstram analisar sua própria formação a partir da movimentação de sentidos entre a relação teoria-prática, e partir da mobilização de saberes e concepções de avaliação que vão se modificando a partir das experiências vivenciadas na sala de aula, indicando que a formação não gera profissionais acabados ou passivos, ou tampouco entrega aos mesmos uma “receita” sobre como gerir as práticas, porém indicando que, em contrapartida, a formação orienta para a necessidade de articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, proporcionando aos sujeitos os saberes-fazeres necessários para atuarem em diferentes contextos de acordo com as demandas inusitadas que eles suscitam.

Assim, realizamos uma análise sobre as concepções de avaliação da aprendizagem que são estandardizadas pelos cursos de formação e que significam nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores em seus cotidianos escolares, uma vez que elas também forjam suas concepções sobre a temática. Tais concepções, nos levaram também ao entendimento das práticas de avaliação que se dão, dentre de limites específicos, no contexto pandêmico, apontando para as possibilidades e impossibilidades que pairam sobre este contexto e para uma suposta suspensão das concepções de avaliação a depender das contingências que as originam.

As análises a que nos referimos acima correspondem aos objetivos específicos de nossa pesquisa, a partir dos quais analisamos no discurso dos professores, sentidos avaliativos que relacionam à formação inicial e que influenciam as concepções que possuem sobre avaliação da aprendizagem; as contingencialidades dos contextos pandêmicos e os sentidos de avaliação mobilizados pelos professores durante o período de atividades remotas; e os sentidos de avaliação atribuídos pelos professores ao cotidiano escolar pandêmico interpelou o desenvolvimento de suas profissionalidades.

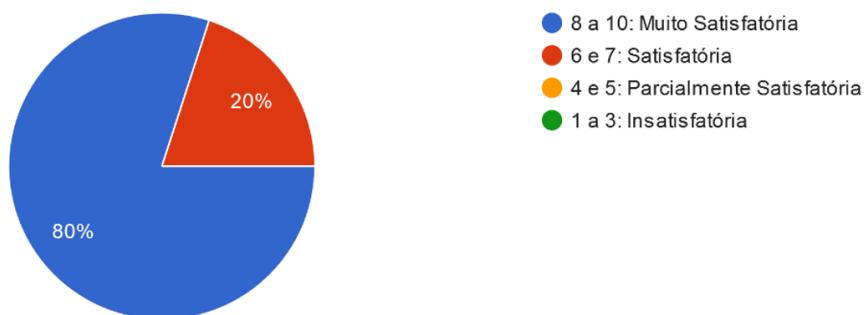
5.2 “TODA PRÁTICA ESTÁ IMBRICADA EM UMA TEORIA, E A UNIVERSIDADE CONTRIBUIU PARA ESSA REFLEXÃO”: SENTIDOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ACESSADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA E SUAS REVERBERAÇÕES NAS CONCEPÇÕES AVALIATIVAS

Os professores de redes municipais do agreste pernambucano, egressos do curso de Pedagogia e, em alguns casos, cursando o mesmo, apresentaram, através de seus discursos, uma diversidade de concepções e de sentidos sobre o que se prefiguraria ser uma formação satisfatória do ponto de vista da relação teoria-prática e da relação formação-atuação, abordando, ainda, as concepções de avaliação a que tiveram acesso no curso por meio das leituras e demais experiências formativas que vivenciaram.

Ao posicionarem-se positiva ou negativamente sobre a formação, apontando o porquê de suas opções, os professores fizeram emergir sentidos e concepções que embora não refletidas na superficialidade do texto e das palavras, mostraram-se ocupar um significativo espaço na luta por significação sobre o que é avaliar a aprendizagem a partir da formação a que tiveram acesso, sendo este “avaliar” diretamente influenciado pelas contingencialidades destas formações.

Deste modo, observamos por meio do questionamento que fizemos aos professores sobre como classificam a formação em Pedagogia a que tiveram acesso, que a maior parte²³ escolheu a opção “muito satisfatória”, enquanto 20% dos participantes definiram como “satisfatória”, conforme exposto no gráfico a seguir:

Gráfico 7: Como os professores classificam a formação a que tiveram acesso no curso de Pedagogia



Fonte: A autora (2022)

Ao exporem a própria formação como “muito satisfatória ou satisfatória”, os professores foram motivados a explicarem o porquê classificaram a formação nesses termos. Assim, interessamo-nos em saber não só os elementos que na visão dos professores são essenciais para classificar um curso como “muito satisfatório ou satisfatório”, mas o *porquê* e o *como* estes elementos são importantes o suficiente para descreverem deste modo a

²³ Dos 25 professores participantes da pesquisa.

formação. Por outras palavras, consideramos não *o que* suas justificativas significam nos termos de uma formação de qualidade, mas *como* significam.

Deste modo, ao justificarem o porquê de classificarem a formação como “muito satisfatória ou satisfatória”, os professores expressaram o que é preciso coexistir nos espaços formativos. Nesta linha de pensamento, sentidos de formação emergiram do discurso de cada sujeito, apontando para um processo polissêmico de sentidos que se apresentam sob nuances interdiscursivas ou mesmo intradiscursivas (ORLANDI, 2005) sendo estes mesmos tecidos nas análises a seguir.

Um primeiro sentido que destacamos foi a formação enquanto *processo integral*, que é composta por dimensões relacionadas não só ao ensino, mas também à pesquisa e extensão, como pode ser constatado no discurso da Professora 1: “O curso de pedagogia me proporcionou uma formação integral que envolveu ensino, pesquisa e extensão. No referido curso as/os professores são altamente qualificadas/os, o que permitiu ampliar o nosso horizonte formativo” (QUESTIONÁRIO, 2020).

Este sentido foi utilizado para caracterizar o que, na visão de uma parte dos professores participantes, justifica a classificação da formação como “muito satisfatória”, e foi utilizado por professores que realizaram sua formação em Pedagogia em Universidades públicas da região, indicando, assim, um diferencial na concepção de formação quando pensada por sujeitos oriundos de contextos formativos específicos.

Frente a isto, salientamos que as Universidades Públcas sediadas em municípios do Agreste²⁴ por meio do projeto de interiorização das Universidades públicas²⁵ têm contribuído para a inserção de novos sentidos no campo da formação-atuação profissional, modificando o cenário da formação de professores em parte significativa do estado. Tais sentidos têm se orientado por uma lógica que difere das instituições privadas, responsáveis apenas pelo ensino, numa perspectiva utilitarista, assumindo “um papel que se reduz à formação de profissionais que respondam adequadamente às demandas do mercado (CUNHA, 2005, p. 19). Assim, o sentido de *formação integral* foi apresentado pelos professores formados em instituições públicas como um diferencial na formação que reverberou na constituição identitária dos mesmos.

²⁴ As Universidades citadas nos questionários foram: Universidade Federal de Pernambuco / Campo Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA, sediada na cidade de Caruaru; Universidade de Pernambuco / Programa Universidade Aberta do Brasil – UPE/UAB, polo sediado na cidade de Surubim; Universidade Federal Rural de Pernambuco / Unidade Acadêmica de Garanhuns – UFRPE/UAG, sediada na cidade de Garanhuns.

²⁵ Iniciada no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e ampliada no governo da Presidenta Dilma Vana Rousseff.

Atrelado ao sentido anterior, um outro sentido que emergiu do discurso dos professores foi a formação como meio de *construção profissional*, sugerindo uma elevação no nível dos saberes ali construídos, o que em tese, corrobora para a compreensão de que uma formação longa e especializada agrega a identidade profissional aos sujeitos (TARDIF, 2011). Isto implica que, na concepção dos professores, o fator profissional não limita-se à uma certificação, mas uma experiência propriamente formativa, transformadora e potencialmente transformadora dos contextos em que os professores atuam. Devido a isto, a formação atrelada ao sentido de fazer-se profissional corresponde ao entrelaçamento de bases teórico-práticas, como afirmou Libâneo (1994):

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. [...] o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, em sua articulação com exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho. (p. 28).

Assim, reconhecendo que a formação profissional advinda da articulação teoria-prática não se dá dissociada de uma transformação pessoal, uma vez que a “*profissionalidade docente* [...] não pode deixar de se construir no interior de uma *pessoalidade do professor* (NÓVOA, 2009, p.3), destacamos nos discursos dos professores o sentido de formação enquanto processo de *transformação da vida*, tendo este sentido sido mais uma vez uma particularidade dos sujeitos que realizaram a formação em Pedagogia em universidades públicas.

Inferimos assim, que, a presença deste sentido transformador da própria identidade é atribuída à formação devido à integralidade da mesma através da tríade ensino, pesquisa e extensão destacada anteriormente, uma vez que a formação que se cerca de dimensões formativas que ultrapassam o ensino e possibilitam um leque de experiências diversas, capazes de impactar com maior recorrência a identidade dos formandos. Esta convergência de sentidos em torno da formação em instituições públicas tem evidenciado a importância de se pensar o contexto formativo cada vez mais aproximado de uma formação humana e da realidade das pessoas, formando pessoas para lidarem com pessoas, distanciando-se, assim, de uma formação centrada em interesses parciais de mercado, pois, como pondera Tardif (2010),

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. **Essa visão disciplinar e aplicacionista da**

formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais (TARDIF, 2010, p. 23, GRIFOS NOSSOS).

Por esta via de entendimento, a formação de profissionais aptos a “aplicar” a formação que receberam não se justifica em uma sociedade que está em constante mudança, como também não pode lograr sucesso, uma vez que os próprios sujeitos estão em mudança simultaneamente a esta sociedade. Assim sendo, este projeto de formação que idealiza um sujeito acabado para lidar com conhecimentos também encerrados em uma formulação não é possível de ser consumado, uma vez que, como afirma Laclau (2016), “nenhum sistema está inteiramente protegido, dada a indecidibilidade de suas fronteiras”. Não sendo este sistema de formação definido em si mesmo, não sendo, do mesmo modo, capaz de definir os sujeitos, compreendemos que a formação de professores imprime nos sujeitos sentidos diferenciados, provocando mudanças contingenciais, intrínsecas às suas subjetividades.

Frente a isto, destacamos que a modificação da identidade (da vida, como sugerem os professores), se dá a partir da emergência de mais uma voz que insere-se na luta por significação da identidade pessoal-profissional, que, neste contexto, passam a tornarem-se equivalentes (LACLAU; MOUFFE, 2015), pois, através de pontos nodais específicos, apresentados no contexto da formação, passam a articularem-se originando um discurso que atende expectativas e objetivos tanto no âmbito pessoal, como profissional. A estes pontos nodais, atribui-se, por exemplo, a noção de sociedade, de humanidade, de construção política, valorização das identidades, entre outros.

Deste modo, tais questões trabalhadas no curso da formação e que influenciam na constituição identitária do ser na dimensão da pessoalidade, também reverberam na constituição profissional na dimensão da profissionalidade (NÓVOA, 2009). Sendo assim, a pessoalidade dos sujeitos, ou melhor dizendo, a forma como essa pessoalidade é afetada pela formação, torna a dimensão profissional como uma construção crivada pela individual à medida que ao afetar-se e sensibilizar-se na dimensão do ser, o sujeito constrói pontes para a construção do seu *eu profissional*.

Os professores ainda se valem de outros sentidos (um pouco mais dispersos) para caracterizarem o que, ao ver deles, justifica classificarem a formação como “muito satisfatória ou satisfatória”, destacando, por exemplo, elementos da formação relacionados à “organização curricular dos cursos” (PROFESSORA 14); à “prática dos docentes” (PROFESSOR 9); a “participação em projetos institucionais” (PROFESSORA 20); e ainda os “altos índices de aprovação entre os egressos dos cursos em Programas de Pós-graduação”

(PROFESSORA 18). Assim, os professores justificaram suas respostas sobre o porquê de avaliarem sua formação positivamente utilizando sentidos que se mostraram relacionados.

Um sentido muito importante que destacamos diz respeito à percepção dos sujeitos sobre a relação teoria e prática, sendo apontada pelos mesmos como um dos fatores primordiais para caracterizar a formação em Pedagogia. Assim, substituindo discursos recorrentes no senso comum, que afirmam que a teoria está dissociada da prática, os professores participantes da pesquisa pareceram compreender a relação que a teoria tem com o contexto da prática, de modo contributivo, e não alienado, como exposto nos discursos a seguir:

A formação na UFPE contribuiu de forma que em minha prática docente, bem como em minha vida, eu pudesse **refletir mais, principalmente sobre o saber fazer em sala de aula. Toda prática está imbricada em uma teoria, e a Universidade contribuiu para essa reflexão entre teoria e prática** (PROFESSOR 15, QUESTIONÁRIO, 2020).

Em consonância com o discurso acima, outras professoras também expressaram esta relação como um ponto determinante para definir o que elas caracterizam como sendo uma boa formação, respectivamente: “aprendi muito [durante minha formação na universidade] e pude ver na prática na escola do Campo, que a teoria e a prática caminham juntas (PROFESSORA 20, QUESTIONÁRIO, 2020)”, “as teorias vivenciadas me ajudam a encontrar um norte (PROFESSORA 13, QUESTIONÁRIO, 2020). Assim sendo, *a relação teoria-prática* apresenta-se como um sentido dominante dos elementos que prefiguram, na visão dos professores, uma formação muito satisfatória e satisfatória. Vale ressaltar ainda que ao explicitarem a relevância da teoria e prática, os professores apontam elementos que subsidiam esta relação, mostrando indícios de como ela se concretiza no campo prático de atuação profissional.

No entanto, vale ressaltar que tal concretização não se dá de modo transposto ou mesmo “aplicado”, uma vez que o conjunto discursivo de respostas dos professores apontaram para um tendência recorrente de fluidez e não hierarquização destes elementos, possibilitando assim, uma compreensão de que a percepção da relação teoria-prática pode ser construída ao longo do curso por meio de atividades curriculares e extracurriculares que desafiem os formandos a complexificarem as teorias no contexto da prática e vice-versa.

Frente ao exposto e, considerando que a relação teoria-prática nos cursos de formação, destacada pelos professores, possibilita que os mesmos, no exercício da profissão, encontrem formas de mobilizar os conhecimentos práticos-teóricos através dos desafios que

emanam de seus cotidianos, propomos apresentar a partir deste ponto sentidos emergentes dos discursos dos professores que nos deram um vislumbre das possíveis contribuições do curso de formação para o desenvolvimento de suas práticas profissionais.

Tais sentidos são marcados por possibilidades de tecituras entre os contextos de formação-atuação profissional, tornando os conceitos teóricos didatizáveis pelos professores, que se valem de meios articulados para desenvolverem esta relação, como exposto na figura a seguir:

Figura 10: Agrupamento de sentidos que reforçam o discurso da relação teoria-prática



Fonte: A autora (2022)

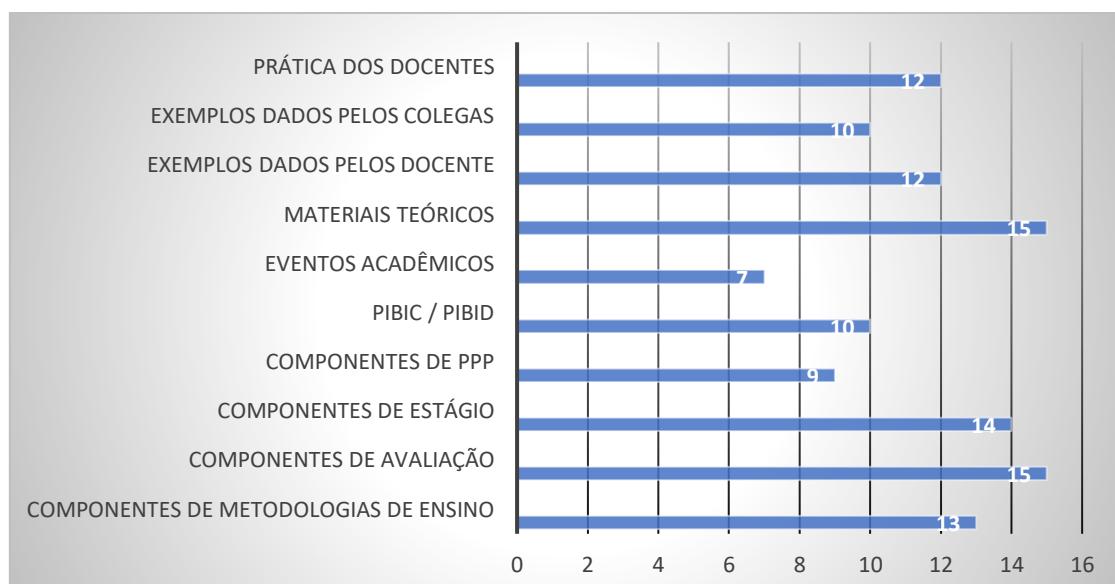
Como exemplifica a figura anterior, a relação teoria-prática é sustentada nos contextos práticos-discursivos de atuação profissional por uma cadeia de elementos em que se relacionam a *reflexão sobre as práticas e teorias*, a *mobilização das teorias para o direcionamento de metodologias específicas de modo coerente*, a *recontextualização teórica para o atendimento das contingencialidades cotidianas*, e, por fim, a *necessidade de desenvolver fazeres subsidiados por saberes*, levando-se em conta a intencionalidade das práticas e o teor profissional das mesmas.

Neste sentido, consideramos ser oportuno refletir sobre os possíveis indícios de que a formação - na percepção dos professores-egressos dos cursos de Pedagogia que tiveram acesso ao questionário que propomos -, insere-se em uma construção discursiva que aponta

a relação teoria-prática como um pressuposto indispensável à profissionalização da docência no sentido amplo e estrito do termo (MONTEIRO, 2015), sendo esta relação indispensável para a habilitação ao exercício da profissão, mas também para o processo de elevação social do *status* profissional da mesma.

Levando em consideração o sentido dominante da relação teoria-prática que permeia a concepção dos professores investigados sobre como classificam sua formação, questionamos ainda, através de quais experiências curriculares e extracurriculares vivenciadas em seus respectivos cursos eles puderam perceber esta relação, sobretudo no que concerne à relação teoria-prática no campo da avaliação da aprendizagem, como pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 8: Atividades curriculares e extra curriculares que evidenciam a relação teoria-prática



Fonte: A autora (2022)

Como pode-se perceber, ao apontarem a relação teoria-prática nos estudos voltados à avaliação da aprendizagem, os professores elencaram como principais atividades curriculares que propiciam essa relação, os *componentes de avaliação* e os *materiais teóricos trabalhados no curso* (ambos com 15 indicações), indicando que os componentes voltados à avaliação educacional e da aprendizagem não se limitaram à apresentação de um conjunto de conceitos teóricos de modo dissociado das demandas contextuais que envolvem as escolas.

No que diz respeito aos procedimentos adotados nestes componentes [e em outros do curso], vale salientar que a indicação dos *materiais teóricos* se apresenta como um dado

relevante, uma vez que indica que os professores, em sua formação, perceberam haver uma interconexão entre os conhecimentos teóricos e o contexto da prática, sendo, pois, a teoria emergente dos cotidianos, que são problematizados e teorizados nos contextos acadêmicos com a finalidade de retornarem aos cotidianos a partir dos quais se originaram (SANTOS, 1987). Neste sentido, os materiais teóricos parecem se apresentar aos professores como um instrumento de significação da prática, o que possibilita-os associar tais materiais a uma formação que relaciona os contextos teóricos-práticos.

As indicações dos componentes curriculares de avaliação e os materiais teóricos do curso foram seguidos dos *componentes de estágio supervisionado* (com 14 indicações). Estas indicações apontam para a possível mobilização dos conhecimentos teóricos vivenciados ao longo da formação, e, não necessariamente nos componentes de avaliação da aprendizagem, uma vez que na realidade de grande parte dos cursos, os estágios supervisionados são realizados antes mesmo de os discentes cursarem os componentes voltados à avaliação.

Vale salientar que esta mobilização não se limita a uma mera transposição de teorias para o campo prático, uma vez que dadas as especificidades da avaliação vivenciadas nas escolas campo de estágio, que possuem uma tendência preponderante a uma avaliação centrada em resultados – que não competem aos estagiários desenvolverem – observa-se a partir dos dados que a indicação dos estágios curriculares como experiência que possibilitou a interação teoria-prática no campo avaliativo, sugere que a avaliação empreendida neste componente centra-se pelo diálogo dos pressupostos de uma avaliação formativa tecida nos momentos de ensino e observação pelos professores em suas experiências de estágio.

Assim, a relação teoria-prática no âmbito da avaliação da aprendizagem, não estava restrita aos componentes relativos especificamente à avaliação, o que indica que esta temática perpassa a formação, sendo problematizada por meio da mobilização de conceitos ou mesmo pela mobilização das práticas de avaliação desenvolvidas pelos docentes do curso. Neste sentido, componentes voltados às *metodologias de ensino* foram apontados pelos professores como um importante elo de relação entre os saberes teóricos-práticos que circundam a movimentação de sentidos formativos sobre avaliação da aprendizagem nos cursos de Pedagogia. Estes componentes recebem destaque por objetivarem promover aprendizagens voltadas diretamente ao *saber-fazer* e ao *como fazer*, tendo sido apontadas por egressos e professores-estudantes em pesquisa anterior, como um significativo

componente para a formação no âmbito da avaliação da aprendizagem (GONÇALVES, 2017).

Esta constatação pode indicar, de certo modo, as concepções de avaliação que circundam as propostas curriculares dos cursos de formação de professores, uma vez que, no contexto da formação, as formas de ensino e suas metodologias não se dão dissociadas da avaliação da aprendizagem, sendo, deste modo, incabível o planejamento de atividades sem se levar em conta os processos de avaliação que perpassam os planejamentos e as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores. Neste sentido, a avaliação apresenta-se como como um fio condutor da prática pedagógica docente, uma vez que a “a avaliação não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico: ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui” (VILLAS BOAS, 1998, p. 21).

Dentre as indicações mais votadas pelos professores sobre as atividades curriculares e extracurriculares que os ajudaram a estabelecer a relação teoria-prática no curso de formação, destacamos a *prática dos docentes do curso* e os *exemplos práticos que os docentes apresentavam* durante as aulas, ambos com doze (12) indicações.

A associação com a prática dos docentes, ou seja, como planejam e desenvolvem, as práticas avaliativas, e também pelos exemplos que apontam da própria experiência como docentes ou como pesquisadores, pode indicar indícios de avanços frente às realidades formativas, uma vez que pesquisas realizadas em anos passados constataram que “no âmbito da comunidade acadêmica, temos teorizado mais sobre a avaliação emancipatória, do que experimentado vivências nesse sentido, pois nossas práticas têm enfatizado, principalmente, traços da avaliação regulatória” (CUNHA, 2005, p. 207).

Deste modo, embora reconheçamos que estes indícios não sejam capazes de apontar avanços generalizados, inferimos que os cursos de formação estão avançando no sentido refletirem sobre a necessidade de promoverem em suas práticas os conhecimentos que têm teorizado. Neste aspecto, os avanços nas perspectivas e concepções de avaliação têm aparentado ser explorados não só enquanto objeto conceitual para a formação, mas enquanto prática formativa, contribuindo, deste modo, para a reflexão das formas plurais de mobilização dos saberes teóricos nos contextos de atuação e para evidenciar as possibilidades de teorização das práticas e saberes cotidianos.

5.2.1 Concepções em torno da avaliação da aprendizagem construídas no percurso formativo: sentidos de avaliação em disputa

Enfatizando a relação indispensável da prática docente com o saber, questionamos ainda aos professores, qual ou quais as concepções de avaliação da aprendizagem que esta formação que eles classificaram como “muito satisfatória e satisfatória” lhes proporcionou construir. De modo mais específico, questionamos como eles definiriam o que é a avaliação da aprendizagem com base nos estudos realizados em sua formação no curso de Pedagogia, solicitando, ainda, que eles definissem o que significa avaliar usando apenas de três palavras-chave que resumissem suas concepções.

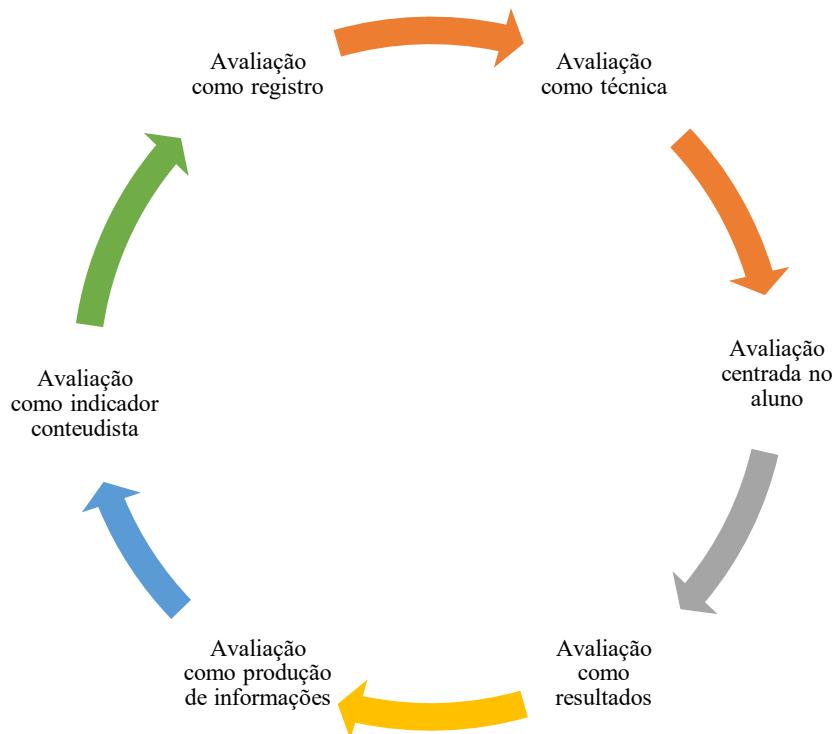
Ao definirem as concepções de avaliação que construíram a partir da formação, os professores recorreram a diversos sentidos, sendo, em alguns casos, convergentes, porém, não necessariamente homogêneos. Nos termos da Teoria do Discurso, esta “convergência” entre os sentidos explica-se por meio das formações discursivas, que aglutinam discursos por meio de um sistema específico de significação. Deste modo,

Uma formação discursiva é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentido. Uma formação discursiva já está *hegemonizada* por um determinado discurso dentro de uma pluralidade. Não é um todo monolítico, fechado em si, mas produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam (BURITY, 2008, p. 42).

Assim sendo, o conjunto de sentidos que formam as formações discursivas inscrevem os sujeitos em uma rede de significação, produzindo efeitos sobre seus discursos. Deste modo, ao questionarmos aos professores sobre as concepções de avaliação que construíram por meio da formação em Pedagogia, consideramos que os discursos dos mesmos estão orientados por discursos mais amplos que se articulam em torno das formações discursivas oriundas do contexto acadêmico e também oriundas de sentidos históricos sobre avaliação da aprendizagem e que têm se perpetuado ao longo dos tempos.

Abordando inicialmente estes sentidos que se perpetuaram hegemonicamente em torno da avaliação e que disputam influência no jogo de significação sobre o que é avaliar, para que e como se avalia, destacamos sentidos emergentes nos discursos de parte dos participantes do questionário e que remontam a uma memória discursiva que torna a avaliação da aprendizagem um campo de múltiplos sentidos em disputa, conforme exposto na figura a seguir:

Figura 11: Sentidos de avaliação perpetrados num movimento interdiscursivo



Fonte: A autora (2022)

Nos discursos dos professores, estes sentidos apresentaram-se em meio a um movimento polissêmico, que ora pendia para concepções mais progressistas no campo da avaliação, e ora se apegava a sentidos históricos que permeiam este campo e que são hegemonizados. Deste campo de disputas, emergiram sentidos que intentaram relacionar a *avaliação a uma ação técnica*, centrada na sistematização, acumulação e gradação das aprendizagens.

Vale salientar que os conhecimentos técnicos são essenciais ao desenvolvimento das práticas avaliativas, uma vez que eles subsidiam o planejamento dos instrumentos e procedimentos, dando ainda respaldo para a análise dos dados por eles fornecidos. No entanto, também compreendemos que estes conhecimentos técnicos não são suficientes para representarem o que é a avaliação da aprendizagem, uma vez que o processo de avaliação não se resume a normas técnicas e lineares que possam ser, em termos puramente técnicos, aplicadas. Deste modo, embasamo-nos no entendimento de que

A aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços. Um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações

complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança (PERRENOUD, 1999, p. 173).

Nesta lógica, apostar em uma linearidade e em um processo de ascendência no desenvolvimento do processo avaliativo é divergir da dinâmica em que os conhecimentos são construídos, sendo marcados por idas e vindas, erros e acertos, avanços e retrocessos. Deste modo, a avaliação precisa acompanhar esta dinâmica e não se institui como um elemento à parte idealizado a partir de um padrão linear e crescente. Vale salientar ainda, que esta visão ascendente é sustentada por outros dois sentidos que identificamos por meio dos questionários, a saber, os sentidos de *avaliação centralizada nos alunos* e *avaliação voltada para os resultados*, tendo sido tais sentidos fortemente cultivados sobretudo nas reformas liberais e neoliberais da educação, a partir da década de 90 (SAVIANI, 2008).

O sentido de *avaliação centralizada no aluno* dissocia-se da ideia de avaliação centrada no aluno, uma vez que sua preocupação não está focada em compreender os contextos de desenvolvimento do aluno, seus avanços e suas necessidades, pois, ao contrário disto, suas preocupações resumem-se objetificar o aluno independentemente de sua realidade, tornando-o o único sujeito (ou objeto) a ser avaliado. Tal formulação refuta a compreensão de que a avaliação direciona-se à análise e intervenção nas práticas discente e docentes, desconsiderando, portanto, que

[...] não só o professor avalia e nem só o aluno aprende. Ambos aprendem e avaliam. O professor observa, identifica e analisa as conquistas de cada aluno para orientar a continuidade da sua aprendizagem e a do trabalho pedagógico. Esse processo o ensina a encontrar as maneiras mais adequadas de desenvolver o trabalho e de avaliá-lo (VILLAS BOAS, 2006, p. 12).

Sendo o aluno o objeto da avaliação, que precisa ser mudado e estar adequado ao que é proposto, a avaliação tende a focar com maior ênfase nos resultados, e não nos sujeitos. Deste modo, a concepção de que a avaliação “é uma ferramenta essencial na análise em busca de resultados no ensino aprendizagem” (SUJEITO 11), é fomentada por discursos do senso comum que simplificam a avaliação e reduzem-na à divulgação de resultados. Tal concepção não está dissociada das concepções e sentidos que permeiam as políticas avaliativas e as avaliações externas a nível nacional, que, por meio de resultados quantitativos e que, por vezes são estabelecidas como modelo hegemônico, ou seja, modelo válido do que significa avaliar, uma vez que se valem de dados e métodos técnicos com pouco espaço para contestação.

Posta a recorrência dos sentidos de avaliação voltados aos resultados, destacamos ainda que de acordo com as palavras-chave elencadas com maior recorrência, na concepção dos professores egressos a avaliação pode ser compreendida como *produção de informações*, refletindo este sentido a partir da literatura, ressaltamos que embora a coleta de informações seja indispensável ao desenvolvimento dos processos avaliativos, tais processos não se limitam a esta etapa. Deste modo, urge salientar que:

O ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na constatação. Ele é um ato dinâmico, que implica na decisão de 'o que fazer'. Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa. Ele não se realiza. Chegar ao diagnóstico é uma parte do ato de avaliar. [...] Diagnóstico sem tomada de decisão é um curso de ação avaliativa que não se completou (LUCKESI, 2000, p. 8).

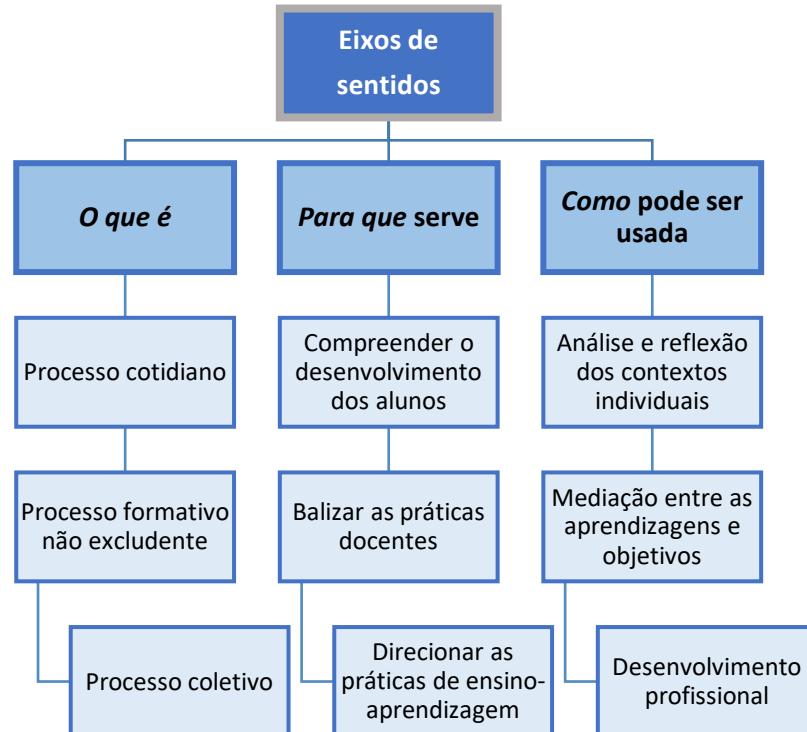
Assim sendo, as informações serão ineficientes se não forem acompanhadas pelo esforço de mobilização de saberes para análise e para a tomada de decisões que estão implicadas no ato de avaliar. Deste modo, as concepções de avaliação pautadas unicamente no registro de informações pouco têm levado em consideração as práticas dos professores, sendo concebidas, então, como *práticas voltadas ao registro das aprendizagens* ou mesmo à contabilização dos erros, resumindo-se ao sentido de *verificação dos conteúdos* que foram assimilados ou não pelos alunos.

Deste modo, a avaliação é perspectivada como um retrato do “saber do discente em cada disciplina (SUJEITO 16), adquirindo um cunho conteúdista e utilitarista do conhecimento. Este sentido de avaliação tem sido fomentado de modo cada vez mais crescente, e as “pressões para a melhoria dos indicadores educacionais têm favorecido também a proliferação de sistemas apostilados de ensino (BARRETO, 2012, p. 746), em que os conteúdos e o conhecimento são cada vez mais simplificados e reduzidos a habilidades a serem transpostas.

Os sentidos até então destacados apontam com maior ênfase para um movimento interdiscursivo de sentidos, como já mencionamos, apontando permanências históricas em torno da avaliação, associadas, em última instância, à classificação por meio de resultados cada vez mais centralizados. A despeito disto, estes sentidos não estão isentos de um exterior constitutivo, uma vez que outros sentidos emergentes apontam os limites de suas formulações. Assim, conforme Laclau; Mouffe (2015), embora os sentidos construam-se hegemonicamente, eles não estão completos, nem fixados, sendo, deste modo, sempre ameaçados por outros sentidos que disputam espaço na luta por significação.

Tais sentidos foram emergentes e também apresentaram significar um importante espaço de influência nos discursos dos professores sobre as concepções de avaliação da aprendizagem que influenciaram suas formações no curso de Pedagogia:

Figura 12: Eixos de sentidos em torno das concepções de avaliação



Fonte: A autora (2022)

Como exposto na figura acima, os sentidos que emergiram dos discursos dos professores sobre suas concepções de avaliação a partir da influência dos respectivos cursos de Pedagogia que cursaram, estão divididos em três eixos que englobam sentidos sobre o que é a avaliação, para que serve a avaliação, e como a avaliação pode ser utilizada. Destacamos de antemão, que estes eixos de sentidos dialogam entre si, compondo, deste modo, o discurso sobre avaliação a partir destes e de outros elementos que embora convirjam momentaneamente, não são homogêneos nem fixos.

No primeiro eixo de sentidos sobre *o que é a avaliação*, destacamos as formulações discursivas que os sujeitos apresentaram em torno da avaliação como um *processo cotidiano*, que se dá no dia-a-dia da sala de aula, aliada a práticas de planejamento e ensino, uma vez que “a vida cotidiana é complexa, enredada, plena de elementos constitutivos indissociáveis uns dos outros [...] (OLIVEIRA, 2012, p. 56), como exposto no enunciado discursivo de uma

das professoras: “[A avaliação é um] processo, que é constituído dia após dia no cotidiano da sala de aula. Dotado de instrumentos que nos direcionam a um olhar mais cuidadoso não apenas aos estudantes, mas a própria prática docente” (SUJEITO 23, QUESTIONÁRIO, 2020).

Vale salientar ainda que ao referir-se à avaliação enquanto processo cotidiano, a professora não o associou a algo rotineiro, repetitivo ou mesmo improvisado. Ao contrário disto, deixa implícito em seu discurso que por preconizar o uso de diferentes instrumentos, a avaliação enquanto processo cotidiano se vale de saberes que são mobilizados para trazer metodologias avaliativas diversas, o que implica em considerar que a avaliação cotidiana não se dá unicamente de modo informal.

Outro sentido que define *o que* a avaliação é, na concepção dos professores, consiste no sentido de que avaliação é entendida como um *processo formativo não excludente*, sendo, nas palavras de um dos sujeitos, um “processo não subjugador” (SUJEITO 7, QUESTIONÁRIO, 2020). Por esta via, a avaliação dissocia-se de um movimento interdiscursivo que a utilizou como ferramenta de classificação e exclusão, mas que também está presente nas formações discursivas em torno da avaliação da aprendizagem nas escolas contemporâneas, visto que os avanços nos campos conceituais se refletem pouco ativos nos contextos escolares, uma vez que a escola é pensada e financiada por um Estado que se vale da exclusão para estruturar-se.

Assim, fazendo um contraponto aos avanços conceituais que identificamos nos discursos dos professores investigados, urge salientar que a despeito dos avanços obtidos nos últimos anos, nossa realidade não difere expressivamente do contexto descrito por Fernandes (2011), quando afirmou que

A avaliação que prevalece nas salas de aula está mais orientada para a classificação, certificação e seleção dos alunos do que para os ajudar a aprender. As práticas de avaliação ocorrem sobretudo após os períodos em que supostamente se aprende e se ensina, não existindo assim uma articulação entre estes três processos nucleares da atividade que ocorre nas salas de aula (p. 139).

A despeito dos entraves e desafios que a discussão sobre os avanços conceituais da avaliação da aprendizagem têm encontrado diante da concepção hegemônica de avaliação que é estandardizada pelas escolas e pelos sistemas escolares, destacamos que a mudança na concepção dos professores, oriunda sobretudo dos espaços de formação acadêmica - que os fazem refletir sobre as práticas de avaliação a que tiveram acesso quando alunos da educação básica, evidenciando a não neutralidade destas práticas e os interesses e concepções de

mundo e sociedade a elas subjacentes -, consiste em um significativo avanço, evidenciando a possibilidade de didatização destas teorias e concepções uma vez que, desde a formação, os professores foram levados a identificar possibilidades de mobilização destes conceitos, mesmo em uma escola que privilegia concepções classificatórias de avaliação.

Neste contexto de hegemonia de uma avaliação classificatória sempre ameaçada por um exterior constitutivo (LACLAU; MOUFFE, 2015), ou seja, a partir de outras concepções de avaliação que paulatinamente disputam espaço nas articulações que compõem as práticas avaliativas dos professores, destaca-se no discurso dos professores uma definição sobre *o que é avaliação*, orientada pelo sentido de *avaliação enquanto processo coletivo*. Este sentido reflete bem os desafios de se ampliar as fronteiras e delimitar os limites e impossibilidade do modelo hegemônico de avaliação, uma vez que,

Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Pelo menos, se pensarmos em termos de *mudanças maiores*, no sentido de uma avaliação [...] mais formativa, uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Mexer-lhes significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis [...] (PERRENOUD, 1999, p. 173).

Frente ao exposto, percebe-se que os sentidos de avaliação categorizados no eixo discursivo sobre o que é avaliar, articulam-se em torno do sentido de práticas emergentes de avaliação, contrastantes ao modelo classificatório hegemônico que têm buscado normatizar não só as práticas avaliativas, mas os próprios currículos da educação básica e da formação de professores. Por esta via, concepções alternativas de avaliação, como a avaliação formativa, enfatizadas e desenvolvidas sobretudo nos cursos de formação, têm servido como um ““exterior” constitutivo que ameaça a existência de um ““interior”””. Em outras palavras: têm se apresentado como um discurso que tem bloqueado a expansão de sentidos [da concepção hegemônica de avaliação] pela presença de seu corte antagônico (MENDONÇA, 2009, p. 161).

No segundo eixo discursivo que destacamos a partir dos sentidos de avaliação expressos pelos professores participantes da pesquisa, abordamos “*para que serve a avaliação*”, ou seja, quais das suas finalidades ganharam evidência nos discursos dos professores ao apontarem as concepções de avaliação que construíram subsidiados pelos estudos e experiências vivenciadas nos cursos de Pedagogia em que se formaram (ou estão concluindo a formação no caso de alguns sujeitos). Este eixo discursivo articulou sentidos que indicam que as finalidades da avaliação, na acepção dos professores, consistem em

compreender o desenvolvimento dos alunos; balizar as práticas docentes; direcionar as práticas de ensino-aprendizagem.

O primeiro sentido que destacamos neste eixo, *compreender o desenvolvimento dos alunos*, diz respeito a um aspecto essencial da avaliação formativa. Deste modo, as finalidades atribuídas à avaliação centram-se em uma preocupação recorrente sobre a compreensão do que o aluno aprendeu e como aprendeu (MÉNDEZ, 2002), e não atendo-se à constatação do que foi ou não aprendido, como pode ser observado nos discursos dos sujeitos 1, 8, 18 (QUESTIONÁRIOS, 2020), que indicam, respectivamente, que a avaliação permite: “diagnosticar os níveis de aprendizagem dos estudantes”; “coletar dados que demonstre a aprendizagem do aluno, porém essa aprendizagem não deve considerar somente o que foi ensinado, mas sim o que o aluno apreendeu”; “diagnosticar os prévios conhecimentos dos indivíduos, fazer um acompanhamento do processo de aprendizagem, refletir em conjunto com estes”.

Deste modo, ao a avaliação adquirir contornos de análise sobre como o aluno se desenvolve, ela interpela os professores a analisarem sua própria prática, avaliando *como ensinam*, quais as metodologias adotadas favoreceram ou não a forma como o aluno aprendeu, impactando no seu desenvolvimento. Desta maneira, emerge o sentido de que a avaliação da aprendizagem também serve *balizar as práticas docentes*, uma vez que permite a compreensão sobre quais práticas favorecem as aprendizagens.

A associação à concepção de avaliação como baliza para as práticas docentes, revela que os saberes avaliativos se constituem articulados a outros saberes, não cabendo, portanto, a compartmentalização dos saberes voltados ao planejamento, ensino, avaliação, etc., como prega organização linear que encabeça muitas das propostas curriculares voltadas às escolas básicas, não justifica-se em termos práticos, uma vez que, a própria dinâmica do cotidiano escolar apresenta os limites constitutivos desta proposta, sendo “[...] impossível reduzir a vida cotidiana aos elementos controláveis, organizáveis e quantificáveis em função das permanências que nela encontramos, como pretendeu fazer a ciência moderna” (OLIVEIRA, 2012, p. 56).

Por esta via, os discursos sobre as concepções de avaliação da aprendizagem, na acepção dos professores, explicitam o sentido de avaliação como *processo direcionador das práticas de ensino-aprendizagem*, colocando em crise o sistema linear de ensino, aprendizagem, avaliação a que nos referimos, e indicando que a construção de sentidos em torno da avaliação nos cursos de formação tem enfatizado que “[...] sempre cabe dar maior

ênfase ao processo do que ao produto resultante da combinação ensino-aprendizagem (BOTH, 2008, p. 31). Deste modo, analisamos haver um deslocamento de sentidos no campo da formação que adentra à escola com maior ênfase por meio das concepções e saberes construídos nos contextos da formação acadêmica.

O direcionamento das práticas de ensino-aprendizagem por meio da avaliação gerida e desenvolvida pelos professores em seus cotidianos, orienta-nos a um outro eixo discursivo que reúne sentidos sobre *como a avaliação da aprendizagem pode ser utilizada nas salas de aula* com vista a facilitar os processos de ensino-aprendizagem que ali estão em desenvolvimento. Deste modo, ressaltamos que há uma movimentação de sentidos em torno do *como a avaliação pode contribuir para a elevação das práticas docentes*, evidenciado os saberes e intelectualidade que a elas estão subjacentes.

Assim, no terceiro eixo discursivo destacamos o sentido de avaliação como *análise e reflexão dos contextos individuais*, uma vez que para poder intervir no direcionamento das práticas, balizando as práticas docentes em seu conjunto, a avaliação da aprendizagem apresenta-se no discurso dos professores como “uma prática processual de análise do desenvolvimento intelectual, cognitivo e social do estudante” (SUJEITO 3), sendo composta por um conjunto de saberes que orientam a ação docente e articulam contribuições que podem ser reverberadas para além dos muros da escola.

O sentido de avaliação como *análise e reflexão dos contextos individuais* resguarda em si a concepção de uma docência pesquisadora, que identifica questões e problematiza a realidade refletindo-a e analisando-a a ponto de intervir sobre ela, como argumenta Sáristan (1999):

[...] a prática profissional docente é considerada como uma prática profissional e autônoma, não meramente técnica. É um **processo de ação e de reflexão** cooperativa, de **indagação e experimentação**, no qual o professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos/as, a reconstrução de seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão. As escolas se transformam assim em centros de desenvolvimento profissional do docente [...], onde a **prática se transforma no eixo de contraste de princípios, hipóteses e teorias, no cenário adequado para a elaboração e experimentação do currículo**, para o progresso da teoria relevante e para a transformação da prática e das condições sociais que a limitam (GRIFOS NOSSOS, p. 379).

Nas palavras do autor, a prática docente se expressa associada a uma prática pesquisadora no sentido de se refletir, indagar, experimentar, elaborar, contrastar e transformar. Assim sendo, a avaliação assume um lugar nevrálgico no conjunto de práticas

docentes que se concretizam por meio de uma profissionalidade pesquisadora (SILVA, 2017), uma vez que ela permite colher informações sobre os processos de ensino-aprendizagem, evidenciando o que foi aprendido e como foi aprendido, e como as práticas de planejamento, de ensino e metodológicas propiciaram tais aprendizagens.

Estas informações a que nos referimos, dão início a um conjunto de práticas que torna a docência uma profissão pulsante, ativa, em movimento. Pois, como argumentam que avaliar implica em “identificar avanços, dificuldades, oportunidades para reorientar a prática pedagógica a partir do planejamento didático docente” (SUJEITO 21); “avaliar é conhecer, compreender e tomar decisões acerca do conhecido e do compreendido” (SUJEITO 1)”. Assim sendo, as informações impulsionam ao planejamento estratégico de ações de intervenção, reorganização e reformulação da própria prática, com vistas a intervir sobre a realidade objeto da ação reflexiva.

A análise reflexiva propiciada pela avaliação, e a potencialidade deste processo para intervir sobre a realidade, nos direciona a mais um sentido emergido dos discursos dos professores ao apresentarem suas concepções de avaliação, o sentido de que a avaliação propicia a *mediação entre as aprendizagens e objetivos*, uma vez que ao serem definidos critérios específicos sobre quais caminhos e finalidades dos processos de ensino-avaliação, a aproximação com os objetivos de aprendizagem dos alunos torna-se inevitável.

Esta aproximação diz respeito não a um resultado, ou a simples construção de uma habilidade que transponha os conhecimentos para operar em uma realidade prática. Ao contrário disto, diz respeito às formas como nos processos de ensino-aprendizagem foram evidenciados os objetivos e construídos os critérios de avaliação em torno do percurso da aprendizagem, não atendo-se a captar o nível do retorno dado pelo aluno ao final do processo, em um espaço-tempo formulado e organizado em prol de uma “devolutiva” sobre o que foi aprendido.

Neste aspecto, a avaliação enquanto mediadora na construção e efetivação dos objetivos de aprendizagem também remete ao fato de que currículos são construídos no cotidiano escolar, e que professores e alunos são agentes curriculares que definem objetivos e critérios específicos segundo as demandas do contexto em que estão inseridos. Deste modo, concepções de avaliação orientadas à formação resguardam em si a especificidade da (re)criação curricular (MELO, 2019), uma vez que a avaliação da aprendizagem nestes moldes é fomentada pela democratização das práticas (PERRENOUD, 1999), indicando que propostas curriculares normativas e homogeneizadoras não logram espaços significativos de

influência nos contextos que aderem à posturas mais formativas e reflexivas por meio das práticas avaliativas.

Tal posicionamento frente aos organismos curriculares externos e às decisões empreendidas por meio das avaliações cotidianas, orienta nossa análise ao sentido da avaliação enquanto *propiciadora do desenvolvimento profissional dos professores*. A emergência deste sentido no discurso dos professores insere-se em um movimento intradiscursivo, uma vez que encontra consonância com discursos que estão sendo evidenciados na contemporaneidade. Assim, como sustentamos em outros trabalhos (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018), a avaliação da aprendizagem pautada em uma perspectiva formativa pode levar a docência à grandes avanços no seu processo de profissionalização, tão ameaçado pelas reformas empresariais que têm se introduzido no campo da educação.

Argumentamos deste modo, que a avaliação - por proporcionar a recolha de informações e propiciar a análise e intervenção do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que os professores decidam sobre este processo e empreendam práticas autônomas embasados em saberes plurais – pode consistir em um elemento fulcral para se pensar a profissionalização docente a partir da prática cotidiana. Esta compreensão é evidenciada também nos discursos dos professores, uma vez que ao evidenciarem suas concepções, afirmaram que a avaliação consiste em um

[...] meio para se melhorar a prática docente, o saber fazer em sala de aula. A avaliação não é meramente uma prova que rotula o estudante se ele vai ser "A, B, C", mas sim um meio pelo qual a partir dela eu possa refletir sobre minha prática e o que posso fazer para melhorar a educação. Infelizmente, esse contexto avaliativo com essa visão não é tão comum de se observar, mas é assim que penso (SUJEITO 15, QUESTIONÁRIO, 2020).

Isto evidencia que os saberes empreendidos no processo avaliação auxiliam “na melhoria das práticas”, ou seja, no desenvolvimento profissional. Assim sendo, coadunamos com Oliveira (2010), ao afirmar que “[...] a avaliação se pode perspectivar como um elemento crucial, uma vez que, se for exercida como uma atividade ao serviço do conhecimento, desempenha uma importante função formativa nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional” (p. 3593). Diante do exposto, urge considerar que, a movimentação de sentidos em torno da avaliação da aprendizagem é capaz de fomentar mudanças não só nos processos intraescolares, mas também extraescolares, uma vez que tais mudanças são capazes de reverberar em processos mais amplos que modificam

não só a escola, como argumenta Perrenoud (1999), mas o próprio *status* profissional da docência a partir da evidenciação de seus saberes especializados diante da sociedade.

Deste modo, por perspectivar a mobilização de saberes diversos para o desenvolvimento do conjunto de práticas que formulam as práticas docentes, a avaliação da aprendizagem corrobora para a modificação do *status* profissional à medida que se projeta enquanto prática articulatória atravessada por contingências, sendo, portanto, capaz de modificar-se em seu interior para atender às demandas exteriores, que expõem seus limites. Neste constante movimento antagônico (LACLAU; MOUFFE, 2015), os arranjos articulatórios vão se modificando, buscando equivalências a partir de *pontos nodais* que deem conta de demandas específicas.

Nesta linha de pensamento, apresentamos deste ponto em diante uma análise das contingências contemporâneas que têm delineado as práticas avaliativas, evidenciando como as concepções do contexto da formação e demais contextos de influência podem ser momentaneamente alinhadas ou ainda anuladas diante das demandas contingenciais impostas pelos contextos atuais.

5.3 “COMO AVALIAR SEM TER ESTRUTURA ALGUMA? A COMUNICAÇÃO É QUASE INEXISTENTE!”: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CONTEXTOS PANDÉMICOS: SENTIDOS ENTRE POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES

O “Ensino Remoto” sobressaiu-se como a solução mais acessível em várias partes do mundo diante da rápida expansão do número de casos da Covid-19. Neste contexto, o isolamento social necessário à preservação da vida em escala global, trouxe desafios até então impensados para uma escola que já era desafiada constantemente a evoluir e a propor medidas de ensino-aprendizagem mais efetivas. Assim, vale salientar que os problemas trazidos pelas contingências da era Covid-19, não substituíram os problemas e desafios que outrora permeavam o campo da educação, antes, se agregaram a estes.

Como salientamos na introdução deste trabalho, a crise que a educação tem enfrentado na atualidade é antecipada por uma sucessão de crises de ordem política, econômica e ideológica, que não só têm afetado a educação: a tem colocado intencionalmente como alvo. Sendo assim, a educação brasileira está no fulcro de ataques oriundos de uma crise que se aprofunda cada vez mais, revelando interesses cada vez mais distanciados de um projeto plural e democrático de sociedade. Tais interesses se valem de

significantes vazios, que ocorrem “quando um discurso universaliza tanto seus conteúdos a ponto de ser impossível de ser significado de forma exata (MENDONÇA, 2007, p. 252). Estes significantes se valem de declarações pretensamente incontestes, como Educação para Todos, Educação de Qualidade, Defesa da Família, Escola sem Partido, entre outros.

Estes *significantes vazios* afirmam cadeias discursivas que atribuem à educação pública o lugar da falta: falta de qualidade, falta de competência de seus profissionais, falta de interesse por parte de alunos e familiares, falta de recursos por parte do Estado, e assim por diante. Esta lógica da falta, de uma instituição que precisa ser salva e ter seus valores resgatados, é produzida e atestada pelas avaliações em larga escala, que apontam suspostamente para uma contínua degradação do sistema público e suposta ascendência do setor educacional privado. Assim, com base nos resultados, emergem possibilidades de inserção de interesses diversos que perpetram projetos sociedade influenciados por visões econômicas, fundamentalistas, entre outras.

Sendo assim, é no contexto de uma escola com bases sociais, profissionais e democráticas ameaçadas, que surge a crise provocada pela Ccovid-19. Esta crise, porém, revelou que todas as crises por nós aqui mencionadas, que já eram há tempos objeto de estudo e preocupação, poderiam, na verdade, revelar-se a partir de um abismo bem maior e profundo, a partir do qual foi exposto que a “falta” atribuída à escola pública sempre consistiu, na incapacidade do Estado e da Sociedade superarem a crise da desigualdade social, tão expressiva em nosso país e tão delimitada através de fronteiras como raça, sexo, religião, configuração familiar, e etc.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), no Brasil, cerca de 36% dos lares não possuem serviço de saneamento básico²⁶. Ainda segundo o IBGE, em pesquisa realizada nos três últimos meses do ano de 2018²⁷, um em cada quatro brasileiros não possui acesso à internet, totalizando cerca de quarenta e seis milhões de pessoas sem acesso à rede, sem contar com aquelas que perderam o acesso devido ao aumento do desemprego, à impossibilidade de desenvolver trabalhos informais, ou mesmo por ordens de despejo. Para além destes fatores, soma-se a crise no sistema público de saúde, que entrou

²⁶ <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/11/06/no-brasil-36percent-dos-lares-nao-tem-coleta-de-esgoto-mostra-ibge.ghtml>

²⁷ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>

em colapso em alguns estados do Brasil, e o sentimento de luto pelos mais 120 mil mortos no país²⁸ e apreensão pelos que estão infectados ou que ainda serão.

Neste contexto de crises e apreensão, emerge a necessidade de ensino remoto, potencializando as crises e problemas que a educação já enfrentava, como por exemplo, a falta de estabilidade no Ministério da Educação (MEC), dentre outras crises que se perpetuaram historicamente. Assim, com base no parecer do Conselho Nacional da Educação – CNE 05/2020, as escolas, professores, alunos e responsáveis foram convocados a desenvolverem atividades remotamente, sendo, portanto, desconsideradas as desigualdades sociais, a falta de acesso à internet e a falta de aparelhos adequados para veiculação destas atividades.

Foi nessa conjuntura que intentamos analisar os sentidos de avaliação que movimentam-se entre os contextos pandêmicos, que se inscrevem na ordem do extraordinário. Para tanto, dividimos esse capítulo de análise em três focos temáticos, a saber: como os professores desenvolveram as avaliações nos contextos remotos de ensino”; quais dificuldades os professores têm encontrado nos contextos pandêmicos, sobretudo no que concerne à mobilização dos sentidos e concepções que construíram em seu percurso profissional; quais saberes sobre a avaliação apreendidos no contexto da formação acadêmica têm sido importantes para se pensar/desenvolver a avaliação nesses contextos extraordinários.

5.3.1 Avaliação da aprendizagem durante o período de atividades remotas: concepções e sentidos de avaliação sob suspensão

Ao questionarmos aos professores que participaram desta pesquisa por meio do questionário on-line, como eles desenvolvem suas práticas avaliativas no contexto pandêmico, observamos em seus discursos as impossibilidades que têm acometido as práticas nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que as medidas apresentadas pelo Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 - que preveem, dentre outras ações: aulas gravadas para televisão organizadas pela escola ou rede de ensino; lista de atividades e exercícios, sequências didáticas; guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias; elaboração de materiais impressos; vídeos educativos (de curta duração) por

²⁸ Até o momento em que este texto foi escrito, no início de setembro de 2020.

meio de plataformas on-line; estudos dirigidos com supervisão dos pais -; desenvolvem-se quase que exclusivamente por meio dos grupos da rede social WhatsApp²⁹.

Esta rotina foi recorrentemente evidenciada nos discursos dos professores, sendo descrita da seguinte maneira:

Muitos estudantes só têm um celular em casa para realizar as atividades, muitas vezes com acesso restrito a internet, que acaba rapidamente, usando os dados móveis, então, muitas vezes assistem as aulas quando conseguem acessar a internet e abrir aos vídeos enviados pela professora. A falta de internet e também de recurso para os alunos como tablets ou notebooks que [dificultam] a qualidade das aulas para os alunos (PROFESSOR 22, QUESTIONÁRIO, 2020).

Desta feita, mesmo diante de todo o contexto de desigualdade e de impossibilidade de acesso à internet e instrumentos tecnológicos apresentados pelos órgãos estatísticos e pelos professores, busca-se validar a carga horária letiva por meio do envio de atividades remotas via uma rede social que não possui se quer ferramentas que se aproximem minimamente de finalidades pedagógicas, mas que, em contrapartida, é supostamente mais facilmente acessada pelas massas.

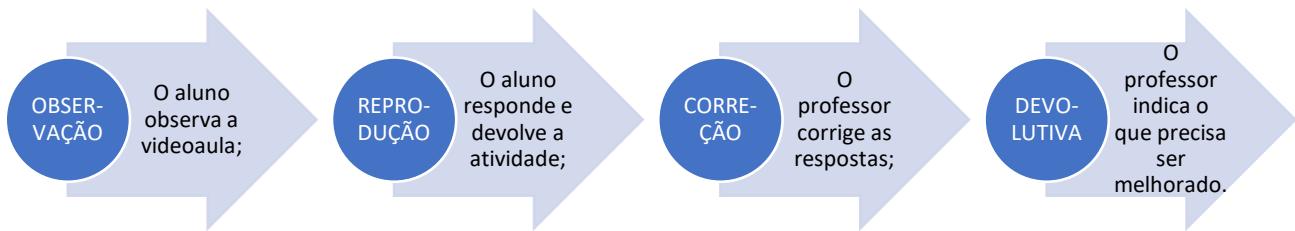
Neste contexto em que até mesmo a formulação de aula que conhecemos torna-se impossível (uma vez que as impossibilidades de acesso e as possibilidades de interação são reduzidas), questionamos aos professores como eles têm avaliado. Ao responder este questionamento, o professor 1 (QUESTIONÁRIO, 2020) traçou um cenário das possibilidades de interação entre professores e alunos e das dificuldades encontradas para avaliar neste período:

As avaliações nesse período de pandemia **estão ocorrendo de forma limitada**, tendo em vista as dificuldades de acesso as aulas e as atividades pelos estudantes. Assim, **tenho restringido, infelizmente, a avaliação da aprendizagem aos retornos que as crianças dão das atividades realizadas e das dúvidas que eles possuem e me enviam por meio de áudios no WhatsApp**. A partir do retorno das atividades **eu vou avaliando as dificuldades de aprendizagem dos estudantes** e com isso modifico as aulas e as atividades.

O Discurso da professora resume bem o percurso seguido pelos demais professores participantes da pesquisa, e apresenta indícios de uma possível crise da linearidade dos processos de ensino hegemonizados historicamente, conforme representado na figura exposta a seguir:

²⁹ Diferentemente de outros níveis, que contam com recursos específicos, como o *Google Class* e outras plataformas específicas.

Figura 13: Linearidade em crise



Fonte: A autora (2022)

No entanto, o discurso da professora também aponta para a ineficiência dos modelos de ensino adotados historicamente pelas escolas, pautados em uma perspectiva linear de aprendizagem, que apostava na intercalação de ações empreendidas pelos professores e alunos, num jogo de causa e efeito, oferta e devolução. Assim, como pode ser observado na figura anterior, os professores oferecem o ensino, os alunos devolvem o que foi ensinado, e os professores, por sua vez, não podem, no contexto de atividades remotas dar continuidade à próxima etapa deste modelo linear, que seria a devolutiva por meio de notas. Ao invés disso, os professores indicam o que precisa ser melhorado ou tiram dúvidas.

Neste sentido, os professores são interpelados a fazerem o que sempre fizeram e que parecia não ter muita importância para as escolas e políticas curriculares e avaliativas: acompanhar o que o aluno aprendeu e como aprendeu (MÉNDEZ, 2002), o que precisa ser melhor trabalhado, etc. Sendo esta a possibilidade de prática avaliativa mais exequível no período pandêmico, é que destacamos que a crise da linearidade adotada pela escola está hoje em maior evidência, pois a despeito das tentativas de fazer instituir esta suposta “ordem”, as demandas advindas do distanciamento e as desigualdades que ele escancara impossibilitam a escola de materializar na íntegra seu projeto classificatório e de rankeamento.

Em contrapartida, não só a linearidade está em crise, mas possibilidade de construção do conhecimento de forma democrática e acessível a todos, pois, como mostra o discurso da Professora 1, um dos desafios enfrentados neste período tem sido justamente a limitação da interação à devolutiva de atividades, o que reduz as possibilidades de obter informações e acompanhar os alunos a partir de procedimentos diversificados. Tais considerações evidenciam as dificuldades de se avaliar em um contexto em que as aulas não se concretizam de fato e em que a interação é extremamente deficitária.

Sendo assim, coadunamos com os estudos recentes realizados por (FERREIRA; BARBOSA, 2020), que afirmam que o ensino remoto não pode ser equiparado aos processos complexos que se dão no planejamento e no desenvolvimento de uma aula. Desta feita, para as autoras,

[...] assumir a possibilidade de cumprir a carga horária letiva por meio da realização de atividades não presenciais significa desconsiderar a especificidade do trabalho na escola, assumindo-o como técnico, que visa ao alcance de objetivos pré-estabelecidos pelos currículos oficiais (p. 10).

Reafirmando esta ideia e ainda nos detendo a analisar o discurso da Professora 1, dois significantes que ela utiliza para descrever a avaliação realizada neste período têm a ver com *limitação* e *restrição*. Tais significantes informam sobre a natureza das práticas desenvolvidas e parecem não se limitar ao discurso da professora 1. Ao responder o mesmo questionamento, sobre como avalia, a professora 3 afirmou: “tento avaliar através da correção de material impresso com atividades entregues a cada quinzena. Mas, penso que este modelo de avaliar é um processo incompleto (QUESTIONÁRIO, 2020).

A sensação de limitação, restrição e incompletude no desenvolvimento da avaliação atravessa os discursos dos professores e evidencia que o campo em que a escola depositava tanta confiança parece estar sob suspensão diante das limitações de acesso e da própria incapacidade de se prever o que acontecerá, determinar prazos, apontar resultados, para além, é claro, da incapacidade de interagir com os alunos para buscar informações qualitativas sobre seus avanços e necessidades, pois, como afirmam respectivamente os Professores 6 e 12 (QUESTIONÁRIO, 2020), o acesso às informações sobre o aluno limita-se a “vídeos gravados pelos pais e fotos das atividades”; “como avaliar sem ter estrutura alguma? A comunicação é quase inexistente”.

Neste cenário, os discursos dos professores evidenciaram as possibilidades e impossibilidades que pairam no contexto atual, evidenciando que a despeito das impossibilidades de se planejar práticas avaliativas que visem a obtenção de avanços qualitativos e quantitativos de modo objetivo, simultâneo e sistematizado, as concepções de avaliação que perpassam as práticas de ensino, mesmo as que são pouca interativas, apontam indícios de que há caminhos outros sobre as possibilidades existentes em um contexto repleto de impossibilidades:

Estamos em um processo extremamente complicado em que podemos fazer diagnósticos, refletir, mas a participação com o todo não acontece como se deseja. A avaliação, portanto, não está sendo como almejamos e como realizamos de forma física, mas tentamos avaliar remotamente via

Feedback em vídeo, áudios de leituras e atividade escritas (PROFESSOR 12, QUESTIONÁRIO, 2020).

Dentre as possibilidades apontadas pela Professora 12, nota-se que as práticas aproximadas à avaliação utilizam de procedimentos (como diagnose, reflexão, feedbacks) centrados na ação dos professores, com pouca possibilidade de interação e participação dos alunos. Até mesmo as práticas de correção, leituras e áudios parecem distanciadas de uma construção coletiva, o que reforça o sentido de uma avaliação que toma o aluno como objeto avaliado e o professor como sujeito avaliador, uma vez que fica a cargo dele pensar e inferir como avaliar o objeto, sem necessariamente serem construídas vias de coparticipação neste processo.

Neste sentido, a própria possibilidade de se avaliar torna-se questionável à medida que esbarra no projeto de educação que ganha força no contexto pandêmico, como afirma a Professora 17: “o principal problema encontrado, está no fato de que nem todos os alunos estão tendo acesso às aulas enviadas via WhatsApp (pois nem todos tem acesso à internet). Nesse caso, **fica impossível** haver uma avaliação” (QUESTIONÁRIO, 2020, GRIFO NOSSO). Neste aspecto, vale refletirmos sobre quais são os interesses que permeiam os discursos que alegam que a educação “não pode parar” mesmo diante das impossibilidades expostas. Diante disto, urge a necessidade de se “analisar os movimentos do currículo na experiência educativa que se vive neste tempo de pandemia, caracterizado pelo confinamento social e pelo isolamento curricular” (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p. 8).

O isolamento curricular a que se refere o autor tem evidenciado sentidos de currículo centrados em conteúdos, dissociados da realidade nacional e dos contextos locais, e alheio às mudanças e reflexões que se mostram cada vez mais urgentes. Este currículo centrado em conteúdos e marcado pelo isolamento se dá em um contexto de influências (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) marcado por crises, nas quais o empreendedorismo vê oportunidades, como pontuam Ferreira; Barbosa (2020):

Setores ligados ao empresariado ocupam lugar de destaque no debate educacional influenciando direta e indiretamente a formulação de políticas para o setor. Mais do que nunca, o debate centra-se nos meios adequados para garantir a eficiência (e não qualidade social) da educação. Nessa lógica gerencial, são discutidos os meios pelos quais a educação se realiza, e não os seus fins (p. 4).

A análise das autoras sobre a conjuntura nos indica que talvez a impossibilidade de avaliar, ou mesmo a rasa possibilidade de verificar a aprendizagem não é objeto de

preocupação, uma vez que os “fins” estão definidos *a priori*, sobretudo para estudantes da escola pública, que vêm tendo suas realidades ignoradas e suas dificuldades escamoteadas por discursos meritocráticos.

Em meio a este projeto educacional instalado durante a pandemia, os professores têm buscado meios de burlar esta perspectiva determinista, em que os fins já estão postos, buscando através de suas práticas avaliativas, marcadas mais que nunca pela impossibilidade não só de constituir-se por meio da indecisão que habita a decisão (DERRIDA, 2016), mas pela impossibilidade de constituir-se devido a exteriores constitutivos (LACLAU; MOUFFE, 2015) fomentados sobretudo pelas desigualdades sociais, como evidenciado no discurso da Professora 23:

[...] enquanto estamos em sala de aula, a avaliação é vivenciada dia após dia, já com o sistema remoto, estamos acompanhando o desenvolvimento de atividades e habilidades dos estudantes a partir do retorno fornecido através de imagens, vídeo chamadas e meios tecnológicos. **É um desafio avaliar em meio a esse contexto, pois bem sabemos que nem todos os estudantes têm acesso às tecnologias** o que nos leva a refletir que, **embora tenhamos alguns indícios de aprendizagens não sabemos ao certo como nosso estudante tem se desenvolvido** (QUESTIONÁRIO, 2020, GRIFOS NOSSOS).

Para além da gritante desigualdade social que tem imposto limites severos a todo o processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, ao processo avaliativo que a ela está subjacente, abrimos por meio do questionário on-line um espaço para que os professores discorressem abertamente sobre os problemas que têm encontrado ao avaliar. Assim, para além das dificuldades pontuadas até aqui pelos professores ao abordarem sobre *como* têm avaliado no período de isolamento, propomos analisar adiante os desafios e impossibilidades que mais têm se apresentado nos diferentes contextos municipais do agreste pernambucano que estão representados nesta pesquisa, evidenciando um movimento intradiscursivo nas experiências dos professores.

5.3.2 Desafios e impossibilidades que marcam a avaliação durante o período de isolamento social: discursos do cotidiano

Como evidenciaram os discursos dos professores, a avaliação da aprendizagem no período de isolamento social tem se apresentado como algo desafiador, uma vez que as contingências sociais, políticas e econômicas têm colocado em xeque a possibilidade de garantir neste período educação para todos, e uma educação ainda, que priorize os meios e a

construção do conhecimento enquanto acervo cultural e não meramente enquanto habilidade a ser aplicada em uma realidade pré-estabelecida. Deste modo, em suma, o contexto de influências em que as práticas precisam ser desenvolvidas atualmente, está, conforme exposto pelos professores, proporcionando experiências “incompletas” ou mesmo “impossíveis” de avaliação, evidenciando, em nossa análise a suspensão momentânea e parcial dos sentidos e concepções que os professores afirmaram embasar suas práticas presenciais no início deste capítulo.

Assim, a avaliação no período de isolamento social e atividades remotas tem evidenciado desafios e impossibilidades diversas. No entanto, estas dificuldades vivenciadas pelos professores parecem pouco incomodar instâncias superiores a nível local-nacional, sendo estes desafios invisibilizados por discursos que intentam simular um clima de estabilidade e dever cumprido no atendimento às crianças e jovens da Educação Básica, sobretudo as que integram os grupos menos favorecidos de nossa sociedade.

Assim, cumprindo parcialmente as recomendações oficiais do Parecer do CNE 05/2020, as secretarias municipais de educação, ao propiciarem atividades impressas, gravação de pequenas videoaulas, dentre outros, têm sustentado que seus esforços têm sido suficientes para suprir as demandas requisitadas para este momento. Desconsiderando-se, deste modo, como no contexto da prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) os professores têm experienciado estas alternativas e a eficácia das mesmas para promover minimamente o atendimento aos estudantes.

Neste ínterim, percebemos que neste período de isolamento social a escola continua a reproduzir práticas de silenciamento e cerceamento da autonomia daqueles que lidam mais diretamente com os alunos, os professores. Tais práticas, remetem a sentidos de docência atribuídos aos professores e que estão estritamente relacionados, segundo Ludke; Boing (2004) a um “processo de “funcionarização”. Assim, as autoras ressaltam, em termos mais radicais, que “esta falta de autonomia do professorado coloca em dúvida a existência de uma “profissão” docente (*Ibidem*, p. 1173).

Deste modo, as experiências cotidianas dos professores são silenciadas, descartadas *a priori* e invisibilizadas como possíveis pontos de partida para entendimento, reflexão e tomada de decisão para a superação dos desafios presentes nos contextos micro. Frente a esta realidade, defendemos a concepção de que “o cotidiano precisa ser percebido como *espacotempo* indissociável dos espaços de produção do conhecimento, superando a ideia de *espacotempo* de repetição e mera expressão do chamado senso comum (OLIVEIRA, 2012,

p. 53). Logo, pautaremos a análise aqui apresentada nas experiências e construções cotidianas dos professores, uma vez que mesmo por meio de atividade remotas, cotidianos são criados em um *espaçotempo* virtual.

Assim, evidenciaremos nesta subseção os desafios e dificuldades que os professores evidenciam estar enfrentado, na intenção de dar visibilidade às (im)possibilidades que atravessam as práticas de ensino-avaliação no período de atividades remotas. Tais desafios e impossibilidades podem ser exemplificados por meio dos seguintes enunciados discursivos dos Professores 1, 7 e 8, respectivamente:

A maior dificuldade é a **falta de elementos significativos de como as crianças estão compreendendo o conteúdo** que chega até elas através dos vídeos e das atividades impressas, bem como de **não ter certeza de que elas estão de fato realizando as atividades de forma comprehensiva ou de forma mecânica** apenas seguindo orientações dos pais (PROFESSORA 1, QUESTIONÁRIO, 2020).

Não poder ter contato com os alunos diariamente **para ver como eles progridem**, suas dificuldades. Não ter retorno de todas as atividades realizadas por todos os alunos (PROFESSORA 7, QUESTIONÁRIO, 2020).

A falta de continuidade. Apesar de haver aula de forma EAD, esses momentos tem sido restringidos ao que é necessário repassar para o aluno, tirando o contato que o professor tem com as dificuldades, dúvidas e desenvolvimento do aluno. Outro problema é a **falta de veracidade nas atividades dos alunos**, já que os alunos tem a ajuda marcante dos responsáveis no momento de produção das atividades, isso quando os pais não fazem as atividades pelos alunos (PROFESSORA 8, QUESTIONÁRIO, 2020).

Os discursos das professoras apontam elementos convergentes à medida que insinuam dificuldades relacionadas às evidências limitadas sobre como as crianças estão aprendendo, como estão progredindo e quais são suas dificuldades. Tais discursos apontam para sentidos de avaliação presentes na raiz etimológica do termo, como explica Both (2008): “*valere*, palavra [...] latina, quer dizer “avaliar de forma dinâmica e construtiva; tomada de decisão, após a obtenção de dados essencialmente significativos” (p. 34). Esta conceituação evidencia a prevalência de concepções de avaliação construídas a partir dos movimentos de sentidos entre os campos de formação-atuação profissional, agregando, deste modo, sentidos oriundos das experiências pessoais, formativas e profissionais, como também sentidos históricos que se perpetuaram discursivamente.

Deste modo, os discursos dos professores evidenciam articulações de sentidos que apontam para concepções de avaliação que embora colocadas em suspense momentaneamente - por não poderem ser didatizadas como antes, dadas as contingências

atuais -, regem a visão e análise dos professores acerca das demandas contemporâneas e dos desafios que elas impõem. Assim, é latente nos discursos dos professores a concepção de uma avaliação formativa, que “coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes, e tudo o que os alunos adquiriram (PERRENOUD, 1999, p. 178).

Um outro elemento convergente que destacamos nos discursos dos professores, diz respeito à impossibilidade de acompanhar a forma, ou o *como* as atividades estão sendo realizadas. No caso da Professora 1, destaca-se a dúvida de que os alunos estejam “realizando as atividades de forma compreensiva ou de forma mecânica”, reproduzindo indicações dos familiares. Nesta mesma linha, a Professora 9 expõe a preocupação no que diz respeito à “falta de veracidade nas atividades dos alunos”, uma vez que a participação dos pais e mães têm ganhado destaque.

Este desafio que emerge do *cotidiano* das trocas e interações entre escola e família no que diz respeito aos avanços e dificuldades vivenciadas pelos alunos, seja por meio da divulgação de resultados ou mesmo das constatações propiciadas pelo dia-a-dia da sala de aula, tem sido objeto de estudo, e evidenciado, que “a nota, como expressão última da notação e dos procedimentos de avaliação, corresponde a uma formalização do resultado escolar, convertendo-se no elo de ligação por excelência entre a escola e a família (PACHECO, 1998, p. 119).

Vale ressaltar ainda, que esta ligação entre família e escola subsidiada pelas notas, remonta a sentidos históricos de avaliação aliados à classificação, exclusão, autoridade e medo, sentidos muito presentes sobretudo na formação de gerações anteriores, como as dos pais, avôs, avós e tios e tias. Estes sentidos vivenciados por estes sujeitos são mobilizados na resolução das atividades em modo remoto atualmente, sendo cada vez mais suprimida a possibilidade de erro. Neste contexto, tem imperado “uma hegemonia da avaliação quantitativa e mecanicista, segundo a qual, toda a ambiguidade é uma fraqueza, e o processo de tentativa-erro não tem qualquer valor educativo” (LIMA, 2011, p. 79).

Assim sendo, verifica-se que a despeito das deficiências e impossibilidades inerentes ao estilo remoto de atividades, os professores têm encontrado dificuldade para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, uma vez que eles também precisam lidar com as concepções de ensino-aprendizagem que pairam sobre o senso comum, e que não enxergam com bons olhos a dúvida e o erro, maquiando, desta forma, o desempenho dos alunos e ocultando suas dificuldades.

Por esta via, a avaliação da aprendizagem torna-se, pelos pressupostos que agrega, uma “prática impossível” (PROFESSORA 17, QUESTIONÁRIO, 2020), uma vez que não só o processo de interação e construção coletiva tornam-se rarefeitos, mas as pálidas possibilidades de diagnose também são comprometidas, o que em tese, também compromete as etapas subsequentes do processo avaliativo. Assim, compreendendo que “o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: *diagnosticar e decidir*” (LUCKESI, 2000, p. 8), refletimos sobre um cenário que é, em parte, contigencialmente impossibilitador da avaliação numa perspectiva formativa, pelo menos nos moldes em que esta avaliação foi organizada e vivenciada até o momento.

Diante destas ponderações, seguimos nossa análise sobre os discursos cotidianos dos professores, evidenciando os desafios, dificuldades e impossibilidades que têm permeado o *espaço-tempo* que emerge do período de atividades remotas. Sendo assim, os professores destacaram outras impossibilidades vivenciadas neste contexto, a saber:

A falta do professor no dia a dia pois **mesmos os pais se esforçando muito, ainda não são alfabetizados** (PROFESSORA 11, QUESTIONÁRIO, 2020).

O não contato direto com os estudantes. A **falta de trocas** de conhecimento, visto que muitas vezes por serem aulas gravadas, não é possível questionar e refletir juntamente com eles, **ficando difícil de avaliar os estudantes e até mesmo de avaliar minha prática** (PROFESSORA 15, QUESTIONÁRIO, 2020).

São inúmeras as dificuldades, tornando o processo de avaliação incompleto devido a ausência física ou até mesmo virtual aluno/professor. **Não podemos avaliar o aluno apenas por atividades respondidas e encaminhadas até o professor a cada 15 dias. Ainda estou procurando uma forma melhor de avaliar minha turma** (PROFESSORA ROSA, QUESTIONÁRIO, 2020).

Os três enunciados discursivos acima apresentados evidenciam elementos impossibilitadores da avaliação em uma perspectiva formativa por fatores que embora diferenciados, estão entrelaçados, formando um conjunto de sentidos que atestam sobre a gerência das práticas pensadas e desenvolvidas à distância por meio de atividades remotas. Um primeiro fator destacado pela Professora 11, diz respeito à dificuldade enfrentada para compor uma parceria entre escola e família. Se por um lado as famílias tentam camuflar as dificuldades dos alunos, por outro, elas podem ter pouca ou nenhuma compreensão das atividades que estão sendo enviadas, não podendo, deste modo, dar um suporte às crianças que delas dependem, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental.

Fatores como estes têm levado aos professores o sentimento de isolamento não só social, ou curricular (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020), mas também pedagógico, uma vez que a despeito de todo o planejamento de atividades e da busca por maior interação com os alunos e suas famílias, o retorno que os mesmos têm recebido não pode ser classificado como exitoso do ponto de vista qualitativo, podendo ainda não representar as realidades dos alunos.

Neste ínterim, os professores apontam através de seus discursos que este isolamento, a partir de suas várias facetas, tem impedido a realização de mais um elemento do processo avaliativo: a autoavaliação das práticas diante da evolução e/ou das dificuldades dos alunos. Neste sentido, a Professora 15 expõe a dificuldade de avaliar a própria prática, remetendo-se ao sentido de que avaliar não se subsumi a verificar o que o aluno aprendeu, mas também como e por meio de quais escolhas e recursos metodológicos aprendeu. Assim, a avaliação encontra-se no cerne dos processos pedagógicos, que, segundo Franco (2012) só podem ser construídos devido ao processo reflexivo e auto avaliativo das práticas, ambos inerentes à avaliação da aprendizagem. Portanto, a autora observa que:

O professor ao construir sua prática pedagógica está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica (p. 170).

Não obstante, as dificuldades encontradas para avaliar aos alunos e auto avaliar as próprias práticas têm interpelado os professores a avaliarem seus contextos, as dificuldades e desafios que os cercam, e empenharem-se na formulação de novas práticas capazes de transitar com eficácia em meio às contingências atuais, como afirmou a Professora 3 (QUESTIONÁRIO, 2020): “Não podemos avaliar o aluno apenas por atividades respondidas e encaminhadas até o professor a cada 15 dias. Ainda estou procurando uma forma melhor de avaliar minha turma” (PROFESSORA 3, QUESTIONÁRIO, 2020).

O discurso da Professora 3 informa sobre a capacidade criativa e de agência dos professores mesmo em momentos de crise e de grandes limitações e fortes regulações. O fato de reforçar a necessidade e intenção de “procurar uma forma melhor para avaliar”, revela sentidos de docência articulados aos saberes e à autonomia profissional para mobilização destes saberes. Revela também uma consciência sobre o papel social da docência e as especificidades que resguardam sua função.

Desta feita, destacamos no discurso da professora indícios de que “o contexto da prática é produtivo, mas não pode ser entendido fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas” (LOPES, 2011, p. 260), uma vez que os professores não são recebedores das políticas, ao contrário, são agentes de decisão (LEITE; FERNANDES, 2012) que inserem-se na luta por significação do currículo, da avaliação e das concepções sobre a docência através das práticas cotidianas que desenvolvem, daí nossa insistência em desinviblizar os constrangimentos que se desdobram neste *espaço-tempo*.

Para finalizar esta análise sobre os desafios e impossibilidades que habitam as práticas cotidianas no contexto das atividades remotas, destacamos mais uma vez as desigualdades sociais que estão no cerne de todas as demais dificuldades e impossibilidades aqui apresentadas. Em decorrência disto, conforme pontuamos anteriormente, tais desigualdades têm (entre outros aspectos bem mais gritantes), limitado o acesso à internet e o acesso às tecnologias, como evidenciado nos discursos da Professora 20, ao responder sobre os principais desafios que enfrentava para avaliar no período de atividades remotas:

O distanciamento social e a falta de acesso às tecnologias por alguns. E quando têm, para alguns faltam recursos para colocar recargas para utilização de dados móveis, ou concertar o celular, ou ainda é preciso consertar a câmera... para enviar as evidências. Quando não, imagens [são] enviadas embaçadas. São muitas realidades (QUESTIONÁRIO, 2020).

As realidades a que se refere a Professora 20 informam sobre a impossibilidade não só das práticas, mas, de acesso a estas práticas. Analisa-se, assim, que esta impossibilidade que acomete a alunos e professores, reverbera no desenvolvimento da aula e na construção do conhecimento, trazendo consequências ainda maiores no que concerne às distâncias entre os alunos das escolas públicas e privadas, sem que isso pese (até o momento) aos setores do Estado responsáveis por garantir o direito de todos à educação. Nesta lógica, Kohan (2020) analisa que

[...] a educação no Brasil encontra-se encarralada entre a pandemia e a necropolítica. Enquanto assistimos a cenas de corpos apilhados nos hospitais e nos cemitérios das grandes cidades, alguém poderia perceber, com diferente grau de satisfação, a morte da própria escola (KOHAN, 2020, p. 4).

Diante desta realidade de luto pelas vidas humanas e pela escola, os professores têm sido desafiados a mobilizarem articulações teóricas-experienciais outras, talvez ainda não testadas ou teorizadas; formas de escape, que embora não modifiquem as estruturas do projeto determinista e mantenedor de desigualdades, são capazes de se instituir como

resistência e defesa da educação pública. Pensando nessas articulações que estão sendo requisitadas na atualidade, questionamos aos professores quais experiências, concepções e sentidos de avaliação a que tiveram acesso no curso de Pedagogia têm contribuído para que lidem com as contingências impostas pelo contexto pandêmico.

5.3.3 Elementos da formação que contribuem para o desenvolvimento de práticas avaliativas no contexto pandêmico: articulações para uma “avaliação possível”

Ao analisar os discursos dos professores sobre os cotidianos em que atuam, notamos que as articulações que constituíam tais discursos estavam reverberando elementos do contexto formativo que se apresentam como balizas para a análise que os professores fazem da própria realidade. Nesta lógica, questionamos aos professores quais as experiências, estudos, e/ou saberes que desenvolveram durante a formação estavam subsidiando as práticas de avaliação que estão desenvolvendo no período de aulas remotas. Os discursos dos professores sobre esta questão estão assentes nos seguintes sentidos em torno da avaliação:

Figura 14: Sentidos da formação que incidem na avaliação no contexto pandêmico



Fonte: A autora (2022)

Dentre estes sentidos oriundos do contexto da formação e que têm contribuído para a avaliação no contexto pandêmico, destacamos nos discursos dos professores a emergência da *avaliação enquanto dimensão subjetiva*, que a despeito das linhas de chegada traçadas e estabelecidas previamente, visualiza na subjetividade dos sujeitos avanços que não podem ser equiparáveis, mas que precisam ser considerados diante dos contextos individuais,

necessidades e avanços específicos, como observa-se nos discursos dos Professores 7, 18 e 22, respectivamente:

É necessário **olhar de forma atenta para o caso de cada criança e tentar compreender** o que os alunos conseguiram ou não aprender, mesmo à distância e com todas as dificuldades do momento, e **propor atividades e intervenções remotas direcionadas, que permitam que eles continuem avançando** em suas aprendizagens (PROFESSORA 7, QUESTIONÁRIO, 2020).

De experiência no curso de pedagogia que tem ajudado, foi de **levar em consideração qualquer esforço do aluno como bem válido**. Não somente em tempo de aula remota, mas qualquer tempo (PROFESSORA 18, QUESTIONÁRIO, 2020).

Entender que cada aluno aprende de uma forma diferente e em um tempo diferente, assim, temos que ter um olhar mais humano para cada discente, buscando auxiliar cada um em suas dificuldades (PROFESSORA 22, QUESTIONÁRIO, 2020).

Os enunciados destacados nos discursos dos professores evidenciam um importante elemento trazido do campo da formação para compor as articulações que promovem para o desenvolvimento de suas práticas discursivas de avaliação. Assim, sendo o reconhecimento da individualidade e subjetividade dos alunos um aspecto fundante para a avaliação em uma perspectiva formativa, analisamos que tais discursos se constroem a partir de um viés antagônico (LACLAU; MOUFFE, 2015) às concepções hegemônicas de currículo e avaliação.

Tais concepções têm sido mobilizadas pelas políticas curriculares e avaliativas direcionadas à Educação Básica, sendo fomentadas por *significantes vazios* como educação de qualidade e educação como direito de todos, significantes estes que universalizaram “tanto seus conteúdos a ponto de ser impossível de ser significado de forma exata” (MENDONÇA, 2007, p. 252). Estas políticas têm viabilizado o desenvolvimento cada vez mais crescente de materiais e ações que visam unificar o que é ensinado, o que é aprendido, como argumenta Lopes (2018), ao analisar a centralidade da avaliação nas políticas curriculares que visam a homogeneização dos sujeitos por vias da avaliação e padronização dos mesmos:

Conferindo tal centralidade à avaliação, o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente *dominariam* ou não tais saberes. A essa ideia de que é possível avaliar uniformemente conhecimentos/padrões de aprendizagem está incorporada a proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e distribuído para ser medido (avaliado) (LOPES, 2018, p. 29).

Nesta lógica curricular-avaliativa, em que a uniformidade da aprendizagem é o objetivo que se eleva e se sobrepõe à própria formação, a avaliação da aprendizagem adquire sentidos meramente certificativos, contribuindo para a utopia da formação de sujeitos uniformes e padronizados, e estimulando a comparação e anulação dos avanços individuais marcados por ganhos e tempos subjetivos. Neste sentido, “a prescrição do que deve ser ensinado, ou, dizendo de outro modo, do que se espera que o aluno aprenda, tende, por sua vez, a reduzir-se, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo (BARRETO, 2012, p. 746).

É frente a este contexto de influências políticas e curriculares que os sentidos propiciados pelo contexto formativo e apresentados nos discursos dos professores apresentam-se como saberes que possibilitam aos sujeitos uma postura subversiva aos modelos instituídos. É com base nisto que analisamos que o destaque dos sentidos de *avaliação enquanto dimensão subjetiva* consistem em um sentido antagônico às bases hegemônicas das políticas curriculares-avaliativas. Deste modo, ao invés de apresentar-se a serviço da padronização, a avaliação é compreendida e conduzida pelos professores

[...] tendo como base o respeito do aluno como pessoa e pelas produções que ele apresenta. É um acto de solidariedade, porque, ao promover a aprendizagem do aluno, a avaliação está a promover um bem individual e colectivo; tanto o aluno como a sociedade são beneficiados. Alunos educados contribuem para a constituição de uma sociedade mais humana e justa (VILLAS BOAS, 2006, p. 86).

Sendo um ato de solidariedade que tem por base o respeito aos alunos como pessoas, a avaliação nos termos formativos caracteriza-se por dar ênfase ao processo, e não a um produto final definido *a priori*. Assim, em consonância com esta concepção avaliativa, ao discursarem sobre os saberes/experiências do curso que estavam contribuindo para avaliarem por meios remotos, os professores apresentaram o sentido de *avaliação como percurso*, ou seja, evidenciando a importância de se considerar a avaliação como processo, e não como fim da linha de chegada, conforme exposto nos enunciados discursivos a seguir:

O principal ensinamento aprendido no curso de pedagogia sobre avaliação e que tento vivenciar na minha prática, diz respeito a **avaliação processual e formativa** (PROFESSORA 14, QUESTIONÁRIO, 2020).

O ensinamento é que a avaliação acontece de forma processual. É uma nova realidade, ninguém estava preparado, nem existe uma receita para agir diante dos desafios, vamos aprendendo a buscar caminhos para chegar próximo dos alunos. [...] Os alunos que tem acesso às tecnologias, tiram dúvidas, dar para acompanhar melhor, quanto aqueles que não tem, fica difícil o acompanhamento (PROFESSORA 20, QUESTIONÁRIO, 2020).

Justamente o fato de compreender **avaliação como um processo que é construído através das vivências cotidianas**. E mesmo em meio às dificuldades estabelecidas pelo momento atual, **procurar olhar para o estudante mesmo que distante fisicamente, como um sujeito que está em construção** do conhecimento com um pouco mais de dificuldades das quais observávamos em sala (PROFESSORA 23, QUESTIONÁRIO, 2020)

O destaque para a avaliação processual, que se desenvolve de modo formativo no cotidiano escolar, mostra que os contributos da formação são potencialmente capazes de alterar a natureza das práticas centradas na devolução do aprendizado com base no que foi ensinado, tendo a nota como recompensa. Nestas práticas avaliativas voltadas à verificação, o que supostamente seria a avaliação fica circunscrito a um tempo mínimo, geralmente uma semana de provas ao final de cada unidade ou semestre. Por esta via, a avaliação resume-se à aplicação e uso limitado de instrumentos, em que o conhecimento considerado “válido” é aquele que pode ser encaixado nos testes escritos.

Assim, urge considerarmos que a formação inicial dos professores participantes da pesquisa tem difundido sentidos de avaliação que conflitam com a própria cultura avaliativa da escola, fazendo com que ganhe destaque na luta social por significação sobre as práticas avaliativas o sentido de que “a avaliação não é uma questão de final de processo, mas que ela está o tempo todo presente, e consciente, ou inconscientemente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aula atuais (FREITAS, 2009, p. 16). Deste modo, é preciso considerar que ao fundamentarem suas práticas em tais sentidos avaliativos, os professores alteram as dinâmicas discursivas que têm influenciado historicamente a escola, ao passo que também alteram, pelos saberes que articulam, a percepção de que assumem um lugar de passividade nos embates e conflitos que intentam uma significação hegemônica.

Esta posição de agente que os professores adquirem ao apoiarem-se em sentidos que rumam contrariamente ao discurso avaliativo estandardizado historicamente pelas instituições de ensino, apresentando-se, deste modo, como um exterior constitutivo da ordem estabelecida, nos leva a refletir, com base em Laclau (2016, p. 88), que

[...] nenhum sistema está inteiramente protegido, dada a indecidibilidade de suas fronteiras [...], mas isto equivale a dizer que as identidades no interior desse sistema estarão constitutivamente deslocadas e que este deslocamento mostrará sua contingência radical.

Com base neste entendimento, é que apontamos para a impossibilidade de fixação de sentidos, mesmo aqueles duradouros e que têm se perpetuado. Em contrapartida, como nenhum sistema é inteiramente protegido, é que destacamos as possibilidades de modificação

e transmutação de sentidos em torno da avaliação a partir das práticas processuais e cotidianas.

Esta transmutação de sentidos em torno da avaliação que paira as práticas discursivas dos professores revela que as experiências e conhecimentos a que os professores tiveram acesso no curso de formação indicam que a *avaliação possibilita o redirecionamento das práticas de ensino*, como evidenciado no discurso abaixo:

Acredito ser o de considerar o contexto pelo qual estamos passando e o contexto das crianças e de seus pais, visto que pai e mãe não são professores. **Ao compreender o contexto direciono os objetivos educacionais, logo, também redireciono o sentido da avaliação no processo de ensino-aprendizagem nesse momento atípico** (PROFESSORA 1, QUESTIONÁRIO, 2020).

Assim, nos discursos dos professores emerge a concepção de que a avaliação da aprendizagem possibilita a reformulação do processo de ensino-aprendizagem, como já afirmado por Villas Boas (1998), ao analisar que “os resultados obtidos (pela avaliação formal e informal) influenciam a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico e da escola e da sala de aula (p. 21). Deste modo, os professores 2 e 8 (QUESTIONÁRIO, 2020), respectivamente, resguardam em seus discursos a noção de que “é preciso se reinventar, criar estratégias de aprendizagem, acreditar no processo de criação e transformação em busca de bons resultados”. Por esta via, visualiza-se uma consciência pedagógica propiciada pela formação inicial, que reconhece a importância de “adaptar cada atividade e ensino a realidade da criança”, o que envolve o planejamento a partir das demandas individuais de cada aluno.

Tais concepções apontam para um sentido de *avaliação que transcende a busca por resultados*, valendo-se de saberes teóricos e técnicos que guiam a construção do processo avaliativo dos professores para as demandas plurais das realidades de seus alunos, e evidenciam a multiplicidade dos saberes que são mobilizados no cotidiano escolar. Desta feita, no atual período de isolamento social, em que a linearidade do sistema escolar está em crise - devido à impossibilidade de manter toda a fragmentação que era regulada de forma presencial -, sentidos de avaliação voltados à formação integral estão se mostrando mais eficazes e necessários do que nunca antes.

Assim, conquanto até recentemente a ênfase nos resultados dos testes objetivos possuiu um lugar central para indicar o desenvolvimento dos alunos, o isolamento social e a baixa adesão ao ensino remoto inviabilizam esta prática. Com isto, abre-se espaço - a despeito de todas as dificuldades e impossibilidades que destacamos neste capítulo – para a

testagem e desenvolvimento de procedimentos de avaliação que foram poucos explorados historicamente pela escola e pelos professores. A exemplo disto, destacamos “o uso de portfólios”, o desenvolvimento da “autoavaliação”, e análise da “oralidade” como procedimentos usados pelos professores 21, 11 e 28, respectivamente (QUESTIONÁRIO, 2020).

Os procedimentos destacados pelos professores ao argumentarem sobre conhecimentos que tiveram acesso na formação e que os têm auxiliado durante o período de atividades remotas, evidenciam a mobilização de uma concepção formativa de avaliação que, num momento histórico, é visualizada como possibilidade mais viável para acompanhamento e análise do desenvolvimento dos alunos, isto porque, as concepções que se estabeleceram hegemonicamente [...] não se interessam por competências básicas, tais como a comunicação oral, a produção escrita ou as competências de vida. Eles fundamentam-se mais na ideia de um “aluno ideal padrão”, (GERARD; ROERGIES, 2011, p. 145).

Dada a impossibilidade de perpetuar estes sentidos de avaliação pautados na produção de uma massa de indivíduos padronizados, os professores evidenciaram em seus discursos que as atividades remotas que estão sendo desenvolvidas atualmente precisam estar subsidiadas pela compreensão de que não é possível perpetuar este modelo hegemônico no qual foram formados, como pode ser percebido no discurso do Professor 25 (QUESTIONÁRIO, 2020): “Fez-me refletir que não posso avaliar os alunos de forma quantitativa, visando apenas fatores numéricos. Os avanços, mesmo que não tão satisfatórios quanto eu gostaria, devem ser levados em consideração”.

O contexto de crises revelou que as impossibilidades e possibilidades que circundam o ensino remoto podem trazer à tona reflexões sobre a necessidade de desinvisibilizar os sentidos emergentes em torno da avaliação da aprendizagem e das práticas dos professores, uma vez que tais sentidos apontam para os limites constitutivos de sentidos hegemônicos e para o poder de decisão e de influência dos agentes que tecem os contextos práticos.

6. “A GENTE VOLTA, E ACABA VOLTANDO COM AS PRÁTICAS DAS AVALIAÇÕES QUE “SÃO ESCRITAS”: SENTIDOS DE AVALIAÇÃO INSCRITOS NAS CONTINGENCIALIDADES POSTAS AOS CONTEXTOS PÓS PANDEMICOS:

Coadunando com a compreensão de que “a partir de uma estrutura deslocada, gera-se a necessidade de sua redefinição por novos sentidos ou da reativação de sentidos já existentes” (MENDONÇA, 2014, p. 766), realizamos nessa seção a análise dos contextos presenciais de educação a partir dos sentidos de avaliação e dos contextos de influência que estão a disputar espaço durante o período pós pandêmico.

Assim, situamos que para dar prosseguimento à análise, tendo por foco a movimentação de sentidos avaliativos nos contextos práticos, nos valemos de critérios para a definição dos sujeitos que estivessem imersos em contextos capazes de nos fornecerem o máximo de informações possíveis, principalmente no que concerne à compreensão da movimentação de sentidos sobre a avaliação, tendo por pano de fundo o contexto de influência da formação inicial para a movimentação desses sentidos.

Assim, elencamos como critério o campo de formação inicial para definir os sujeitos que continuaram acompanhando o desenvolvimento da pesquisa na fase das entrevistas³⁰. Conforme descrito na metodologia, chegamos a um total de quatro sujeitos, os quais foram nomeados de: Teresa, Sônia, Rosa e Duda.

As análises evidenciaram o *como* sujeitos oriundos de um mesmo contexto formativo vão, em seu desenvolvimento profissional, construindo caminhos específicos para desenvolverem as práticas de avaliação, seja em contextos comuns, ou ainda extraordinários. Isso aponta para a impossibilidade de suturação dos sentidos e concepções acessadas no campo da formação, mas também para a impossibilidade de definição de perfis de egressos assente em uma lógica homogeneizadora.

Os dados obtidos através das entrevistas realizadas, situam a ação dos professores, durante o período pandêmico circunscrita às atividades remotas, acompanhando uma tendência mundial como estratégia à manutenção do ensino, que, no contexto brasileiro, se deu de forma fragilizada, dadas as imensas desigualdades sociais que impuseram dificuldades aos alunos e professores. No seio dessas atividades, a avaliação da

³⁰ O processo de escolha dos sujeitos está descrito na metodologia, capítulo 2 da pesquisa.

aprendizagem ganhou centralidade em nossas análises, correspondendo ao objetivo de analisar os discursos dos professores sobre o retorno às aulas presenciais em torno da movimentação dos sentidos de avaliação no período pós pandêmico.

Assim, em linhas gerais, destacamos que as entrevistas foram importantes para a compreensão das práticas avaliativas que foram desenvolvidas nesse período, dos desafios de desenvolvimento de tais práticas, assim como da compreensão das concepções avaliativas dos professores, cada qual a partir de sua subjetividade, em um contexto extraordinário, em que as bases de acomodação da educação se diluíram e, os professores se viram diante da decisão de protagonizar escolhas profissionais que garantissem a criação de um cenário minimamente propício à aprendizagem dos estudantes.

Considerando que as criações desses supostos cenários propícios à aprendizagem se deram a partir de uma diversidade metodológica de concepções e posicionamentos profissionais, propomos uma análise dos discursos dos professores em seus respectivos contextos. A noção de contextos que tomamos para desenvolver essa pesquisa está fundamentada na ideia espaço-tempo marcado por contingências, sendo, portanto, atravessado por disputas e sentidos que não são fixos. Assim, ao tratar dos contextos em seus jogos de tensões, buscamos enfatizar a partir da subjetividade dos mesmos, os sentidos em movimentação entre os contextos pandêmico e pós pandêmico, analisando tais movimentações a partir da base teórico-metodológica da Teoria do Discurso.

Assim, urge salientar que os contextos de retorno às atividades presenciais foram permeados por tensões, a partir das quais esse retorno se deu atravessado por determinações controversas no contexto brasileiro, que estava sendo palco, ainda, de todo um movimento discursivo contrário à vacinação em massa, por parte do governo federal, que negou-se a investir nas vacinas, rejeitando, inclusive, ofertas de grandes farmacêuticas.

Esse cenário de descrédito do poder público diante da ciência e de sua possibilidade de construir um conhecimento eficaz, se faz necessária no âmbito dessa discussão, uma vez que, a escola, como local de produção de conhecimento, e os professores, como representantes dos sistemas educacionais, da cultura e da ciência, tiveram um importante papel de conscientização das crianças e de seus familiares (COUTO; AMARAL; SOUZA, 2022), para que as medidas de segurança básica e a vacinação ganhassem maior adesão entre a população.

Desse modo, na intenção de retratarem um resumo do que foi e como foram desenvolvidas as avaliações durante o ensino remoto, narrando sua transição para o ensino

presencial, os professores mobilizaram discursos que movimentaram uma diversidade de sentidos que não estão isolados entre si, nem mesmo distanciados das tensões ocorridas em contextos mais amplos. Seguindo essa tendência, apresentamos o discurso da professora Teresa, que afirmou:

No período pandêmico, em que os alunos estavam em casa, apenas com aulas remotas, as avaliações se davam por meio do que a gente percebia da participação dos alunos... era mais nesse contexto. Não tinha uma avaliação escrita em si não... era uma avaliação mais qualitativa do que quantitativa (TERESA, ENTREVISTA, 2022).

O discurso da professora Teresa nos informa sobre um cenário cotidiano em que sentidos avaliativos hegemonizados eram tipificados como sendo capazes de recobrir as complexidades que habitam a escola. Atendendo a uma lógica positivista de certezas mensuráveis e comprováveis, a avaliação, compreendida como ponto nevrálgico dos processos de ensino-aprendizagem (PACHECO, 1995), assume então influências de uma racionalidade neoliberal (HIPÓLYTO, 2020) que prevê o desenvolvimento de processos educativos pautados num maior esforço e mérito dos estudantes e professores, e menor responsabilidade por parte do Estado.

Assim, ressaltamos que a avaliação nesses moldes, foi um instrumento profícuo nas mãos do capital econômico, fazendo com que, no contexto brasileiro, a organização da escola se estabelecesse por vias de tendências tecnicistas (SAVIANI, 2008; HIPÓLYTO, 2019) cada vez mais adeptas à perspectiva quantitativa, voltada ao desenvolvimento econômico e de formação de mão-de-obra qualificada. Sendo o neoliberalismo uma racionalidade discursiva, que se incorporou ao processo de organização escolar, delineando os diferentes aspectos da escola, sendo a avaliação um dos elementos chave nesse delineamento. Nesse sentido, décadas atrás Perrenoud (1999) afirmava que

Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Pelo menos, se pensarmos em termos de *mudanças maiores*, no sentido de uma avaliação sem notas, mais formativa, uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Mexer-lhes significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vantagem de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola (p. 173).

Precisamos considerar que, mais de 20 anos após essa análise, vivenciamos um processo inverso, em que buscou-se não exatamente modificar a avaliação (sendo para isso necessário modificar as bases/estruturas frágeis da escola, segundo o autor), mas, pelo contrário, as bases e estruturas frágeis dessa escola foram abaladas, ou mesmo arruinadas durante o período pandêmico, isto porque, como analisam Junior; Oliveira (2020), “nenhum

sistema educativo estava preparado para enfrentar essa excepcionalidade, principalmente em países que apresentam fragilidades gritantes na oferta educativa, como é o caso do Brasil” (p. 733).

Assim, diante das mudanças ocasionadas pela necessidade de traçar planos de contenção à Covid-19, foi perceptível que a Escola no contexto brasileiro teve suas bases esmiuçadas, tornando insustentável - numa análise inversa dos fatores apresentados por Perrenoud (1999) -, manter a avaliação sobre os mesmos moldes. Torna-se claro, assim, que a alteração das estruturas e das bases educacionais sustentam sentidos de avaliação hegemônicos – atrelados à classificação e, que, portanto, dependem dessa estrutura para estabelecerem-se de tal modo. Dito de outra forma, os sentidos de avaliação assentes em perspectivas de exclusão e rankeamento adentram à possibilidade quando a organização dos espaços, dos conteúdos, programas, políticas e sujeitos convergem para seus objetivos.

Deste modo, salientamos a partir da Teoria do Discurso que a “hegemonia é, simplesmente, um *tipo de relação* política, *uma forma*, por assim dizer, de política, mas não um lugar determinável no topo da topografia do social” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 219), tampouco seria a instituição de um sentido perante o apagamento dos demais sentidos, pois prevê que, no processo de significação, diferentes forças estejam a disputar espaço. Desse modo, salientamos que os sentidos em movimentação nos contextos pandêmicos³¹ e pós pandêmico foram marcados por pluralidades advindas das contingências postas, provocando oscilações entre a influência desses sentidos no jogo de significação constituinte das práticas avaliativas.

Essas oscilações que passaram a significar consistiram em sentidos outrora em circulação no meio escolar, como por exemplo, sentidos formativos, coletivos, democráticos e mais justos de avaliação, porém que estavam de certo modo, escanteados por discursos hegemônicos, estando, na maior parte dos casos, circunscritos a um plano de idealização teórica sem que houvesse, desse modo, um terreno propício a seu desenvolvimento.

Tais sentidos, porém, foram incorporados pelos professores em um ato de protagonismo no contexto das atividades remotas, uma vez que na ausência de determinações classificatórias de regulação dos resultados, os docentes indicam ter tido uma

³¹ Nomeados no plural, uma vez que a produção do cotidiano foi marcada por pluralidades, e, para além disso, não como categorizar os cerca de dois anos de pandemia no contexto brasileiro a partir de uma única caracterização, uma vez que tal período teve níveis de gradações, picos, ameaças negacionistas, aumento do número de mortes, falta de oxigênio em hospitais, dentre outros fatores desastrosos, que nos impossibilitam de tratar tal contexto a partir de uma uniformidade.

maior margem de autonomia para protagonizar o estabelecimento de sentidos outros, como evidencia o discurso da professora Duda: “Avaliar durante a pandemia eu acho que foi o processo mais desafiador que nós tivemos. Porque avaliar à distância foi algo que a gente teve que reinventar totalmente o que fazia”. Essa reinvenção, vale ressaltar, se deu em um terreno desconhecido e permeado por desafios, como complementa a professora:

[...] o fato de não ter o contato presencial com a criança dificultou imensamente, a questão da própria fidedignidade da avaliação, da tarefa... não era suficiente para mim a foto que a criança mandava da atividade realizada, porque ali tinha influência de outras pessoas fazendo com ela (PROFESSORA DUDA, ENTREVISTA, 2022).

A impossibilidade de contato e interação com os estudantes, configurou-se um desafio que foi recorrente nos discursos das professoras, uma vez em um outro contexto, e em outra rede municipal de ensino, a professora Rosa também o explicita ao detalhar suas práticas nos contextos remotos:

[...] as minhas atividades avaliativas giraram muito em torno do acompanhamento das atividades que as crianças iam fazendo todos os dias e também da coletânea de atividades que nós fazíamos... e nessa devolutiva, eu começava a comparar o que as crianças faziam cotidianamente comigo de forma remota, e o que elas me devolviam com essas atividades. Então, basicamente foi esse tipo de avaliação que eu tentei fazer com os alunos. Porque, de fato, era algo muito precário [...] então, a gente tinha aquela avaliação no grupo da turma, mas era uma avaliação muito precarizada no sentido de que a gente não tinha certeza que era aquelas crianças que estavam desenvolvendo aquelas atividades (PROFESSORA ROSA, ENTREVISTA, 2022).

Os discursos das professoras, em consonância com o discurso da professora Teresa, apontam que, em um contexto de não exigência de sentidos de classificação, o sentido avaliativo de maior destaque no campo de significação passa a ser o acompanhamento das atividades, evidenciando, assim, que as contingências sociais modificam os sentidos e práticas desenvolvidas na escola através das práticas dos professores, subvertendo as certezas e acomodações que perfazem o cotidiano escolar historicamente.

Neste aspecto, as professoras Sônia e Rosa destacam que a avaliação ocorreu a partir do acompanhamento das atividades que os estudantes devolviam respondidas. Porém, essa proposta de avaliação, em uma perspectiva formativa, chocou-se com os desafios já conhecidos como próprios do período de atividades remota, uma vez que a falta de conectividade e estruturas físicas e familiares não permitiram que os estudantes fossem, em sua maioria, assíduos no desenvolvimento dessas atividades, conforme evidencia a professora Rosa: “[...] Da minha turma de 28 alunos, no início de 25 começaram a participar,

depois foi caindo, e contando aqueles que de fato tinha participação todos os dias, eu cheguei a 12 em 2020. Então, tinha aquelas crianças que eu não tinha contato[...].

A ausência de assiduidade na realização das atividades mostra-se, assim, um entrave ao desenvolvimento da avaliação. Nesse cenário, conforme indica um levantamento do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) referente ao mês de novembro de 2021, “quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente) no Brasil. Outros 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram estudar em casa”.³²

Sendo assim, esse dado evidencia que a impossibilidade de contato entre professores e estudantes não foi uma particularidade das redes de ensino aqui representadas pelos docentes participantes da pesquisa, tampouco se caracteriza uma dificuldade local de interação professor-estudante, mas uma situação recorrente a nível nacional, o que evidencia, dentre outros aspectos, que a pretensa “normalidade” ansiada mesmo durante os momentos mais críticos do período pandêmico consistiu em uma tentativa de escamotear os problemas estruturais da desigualdade social no Brasil, como também específicos do campo da educação.

Frente a esta impossibilidade estrutural de acompanhamento dos estudantes, o ensino-avaliação se tornou precarizado, uma vez que a tomada de consciência sobre os processos de desenvolvimento dos estudantes, assim como as tomadas de decisão no seio das práticas pedagógicas e docentes ficaram comprometidas. Frente a essa dificuldade, a professora Sônia analisa, a partir de seu contexto, que “durante o período de isolamento, com as aulas remotas, não foi possível avaliar os estudantes. No entanto, ainda foi realizada nas turmas de quinto ano duas avaliações externas, provas do SAEB e SAEP” (ENTREVISTA, 2022).

O discurso da professora, ao partir da negação da possibilidade do desenvolvimento das avaliações, pode evidenciar, por um lado, a concepção de que sem interação não é possível avaliar, uma vez que a prática avaliativa envolve conhecer (MENDÉZ, 2002); ou pode, por outro lado, estar evidenciado uma concepção avaliativa que considera a ausência do procedimento “prova” como ausência de avaliação. Isso traz à tona, mais uma vez, o debate em torno da indecidibilidade do contexto da formação inicial e impossibilidade de

³² Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56909255>

suturação dos sentidos em torno da avaliação da aprendizagem, uma vez que é inócuo considerar que a formação docente seja capaz de formar um grupo de sujeitos unificados em suas concepções e práticas (LOPES; BORGES, 2015).

Uma outra situação a se rememorar do período de atividades remotas no primeiro ano de pandemia, conforme evidenciaram os discursos anteriores das professoras, assim como o acompanhamento que realizamos no ano de 2020 junto aos professores por meio de questionário, diz respeito à veracidade das respostas apresentadas nas atividades desenvolvidas cotidianamente. Esse dado foi novamente incorporado ao discurso das professoras, estando diretamente atrelado à falta de contato que as mesmas tinham com os estudantes, conforme evidenciam os discursos das professoras Duda e Rosa, respectivamente:

Essa falta de contato dificultou muito pra gente saber principalmente o que a criança sabia de escrita, a parte do que a criança comprehendia de escrita foi extremamente prejudicada (PROFESSORA DUDA, ENTREVISTA, 2022).

[...] a questão da leitura ficou muito prejudicada, porque eu não tinha esse acompanhamento, então, eu não conseguia avaliar... por exemplo: aluno X ele ainda é pré-leitor, ele ainda não consegue ler as palavras de forma fluente, ele ainda está silabando... eu não conseguia fazer isso na maior parte dos meus alunos. Então eram 6 ou 7 que de fato me mandavam vídeo e que eu ia avaliando, que eu conseguia direcionar as atividades e passar para eles atividades que eles desenvolvessem aquele nível de leitura e de alfabetização...então, tudo assim... tudo muito precário... pedindo aos pais: por favor, mandem as atividades, eu estou à disposição (PROFESSORA ROSA, ENTREVISTA, 2022).

A falta de informações e interações para o (re)direcionamento das práticas marca, assim, um agravante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Porém, esse agravante não anula a possibilidade de análise dos sentidos em trânsito nesses contextos, evidenciando a existência de disputas de sentidos que são estabilizadas parcialmente pela incidência de contigencialidades, que são capazes de romper com sentidos hegemônicos, a exemplo da avaliação reduzida unicamente à prova escrita.

Desse modo, os discursos dos professores evidenciam que o sentido hegemônico anteriormente citado, para permanecer nessa posição, depende da confluência de fatores que vão desde o contato direto entre professor e aluno - possibilitando a regulação desse processo -, até a relação direta entre o professor e propostas curriculares pensadas para o contexto presencial, e que acabam por, em alguma instância, regular o trabalho do professor.

Para além dessas influências, destaca-se a influência de outros sujeitos como familiares e demais profissionais da educação, enfim, de todo um contexto histórico que ao

longo de séculos reduziu a prática avaliativa à execução de testes objetivos. No que diz respeito ao contexto da pandemia, essa relação histórica entre escola-família assumiu ainda, contornos diferenciados, uma vez que, conforme analisa Gatti (2020), “a educação de crianças, adolescentes e jovens entrou “ao vivo” na vida dos pais ou dos responsáveis por elas. Tudo isso abalou convicções e confortos em relação aos sentidos e ao significado da formação das futuras gerações (p. 39).

No entanto, a despeito desse contexto de influência (já existente na escola antes da pandemia, porém, potencializado por ela), as professoras demonstram se valer de práticas discursivas que problematizam seu entorno na intenção de redirecionar os sentidos avaliativos em disputa a partir da idealização de estratégias que buscassem, antes de atender a tais sentidos isoladamente, atender a suas prerrogativas e posicionamentos profissionais, como exposto nos discursos a seguir:

[As] estratégias que eu encontrei para ter contato com essas crianças e ir avaliando aquelas que tinham contato com internet e disponibilidade dos pais de marcar um horário... então, eu marcava um horário não só no horário da manhã, que era meu horário, então a gente ia fazendo chamadas de vídeo (PROFESSORA DUDA, ENTREVISTA, 2022).

Outra coisa também que eu acabei fazendo para avaliar nesse período de pandemia, a parte da leitura, era pedir que as famílias gravasem vídeos das crianças lendo, das crianças dizendo as letras do alfabeto, só que aí também esbarrava nessa questão dos próprios pais estarem gravando esses vídeos (PROFESSORA DUDA, ENTREVISTA, 2022).

Conforme evidenciado nos discursos da professora Duda, a impossibilidade de se traçar uma avaliação num sistema remoto de atividades não é um diagnóstico apressado dos professores, no sentido de que eles parecem ter exaurido suas possibilidades de intervenção sobre esse dado contexto, na intenção de acessar as aprendizagens dos estudantes, como evidencia a professora Duda: “[...] chegou um ponto que eu entendi que não adiantava pedir que elas fizessem realmente esse tipo de atividade com fim de avaliação, porque se eu pedisse para escrever, vinha perfeitinha a escrita, totalmente convencional” (ENTREVISTA, 2022).

Nota-se assim, que para além da escassa participação, acessar as informações sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes se configurou um desafio no sentido de que as famílias passaram a intervir diretamente no registro das repostas e resoluções dos problemas, substituindo, em muitos casos, a participação dos estudantes, conforme já evidenciamos em outros momentos.

Com isso, analisamos que a avaliação no contexto pandêmico, para além de se estabelecer a partir de impossibilidades já pontuadas, ao focalizar o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estudantes, assume sentidos relacionados a *inclusão, flexibilização e investigação*, evidenciando concepções formativas de avaliação por parte dos professores, que num arsenal de dispositivos teórico-metodológicos assumem uma perspectiva alternativa de avaliação para gerir suas práticas em um contexto extraordinário, buscando, como explicitado nos discursos da professora Duda, diversas estratégias para desenvolver uma maior interação com os estudantes, propiciando uma avaliação formativa, conforme preconiza Fernandes (2006):

A avaliação formativa alternativa baseia-se em novas visões acerca da natureza das interacções sociais que se estabelecem [...] entre os alunos e entre os professores e os alunos. É um processo pedagógico e interactivo, muito associado à didáctica, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão (GRIFOS DO AUTOR, p. 32).

No entanto, embora as intencionalidades pedagógicas das professoras, ao desenvolverem a avaliação a partir desses sentidos aproximem-se de uma avaliação formativa, isso não significa que suas intenções tenham se concretizado, uma vez que a avaliação não consiste em uma ação isolada do professor, mas em uma relação dialética em que professores e estudantes são sujeitos no processo e influenciados pelos contextos. Desse modo, a despeito dos intentos dos professores e dos esforços pedagógicos que realizaram, destacamos que os problemas estruturais por nós destacados anteriormente (desigualdades econômicas e sociais, falta de internet e aparelhos tecnológicos, não adaptação com o formato remoto de ensino, dentre outros inúmeros fatores) foram preponderantes para o desvirtuamento do destino desses esforços, conforme explicitam as professoras Duda e Rosa, respectivamente:

A gente não pode dizer que teve realmente um diagnóstico fidedigno do que aquelas crianças sabiam, mas pelo menos um contato mínimo, de algumas coisas básicas do que foi possível, foi possível fazer em alguns momentos, quando eles tinham essa disponibilidade (PROFESSORA DUDA, ENTREVISTA, 2022).

[...] a gente comprehende que, de fato, não conseguiu esse acompanhamento para que a gente mudasse nossa prática e a criança realmente consolidasse uma aprendizagem. Até aí, esse é o resumo do remoto. A gente pode dizer que foi de forma muito precária, muito conturbada, na verdade (PROFESSORA ROSA, ENTREVISTA, 2022).

Os discursos das professoras apontam indícios de um contexto marcado por impossibilidades aqui já discutidas, mas, apontam também para sentidos de uma

profissionalidade que não comprehende o suposto insucesso do desenvolvimento das práticas avaliativas como uma responsabilidade exclusiva do professor, uma vez que são capazes de fazer uma leitura comprehensiva de seu entorno, comprehendendo as contingências, os elementos limitadores, o contexto político, econômico e social, em que estão inseridas, sendo tais contextos marcados por uma pluralidade de sentidos não podem constituir-se de forma plena, mesmo aqueles que contribuem para a quebra parcial dos sentidos hegemonicos.

Assim, em se tratando dessa quebra na hegemonia de sentidos, salientamos que a mesma não se dá em sua totalidade ou plenitude, pois estes sentidos continuam operando no processo de significação sobre o que é avaliar ou o que se configura uma avaliação “válida”, atestável e verificável. Desse modo, embora o sentido de avaliação restrito a prova escrita esteja imerso em um contexto que o impossibilita de ser radicalmente utilizado, sendo, sua identidade hegemonizada por séculos, a mesma passa a operar no processo educativo em decorrência da falta, ou desta mesma impossibilidade.

Nesta análise, inferimos que a avaliação classificatória não foi possível de ser realizada no contexto remoto, não exatamente porque os momentos de troca e interação entre professoras e estudantes foram precários, mas pelo fato de que, em um sistema classificatório de rankeamento, que visa o mérito do estudante diante da quantidade de respostas corretas, a impossibilidade de vigilância do trabalho do aluno em responder o instrumento fica comprometida.

Logo, embora a avaliação classificatória não tenha encontrado no contexto de atividades remotas elementos do cotidiano presencial a que pudesse se agarrar para manter seu status hegemonicó, sua influência passa a ser realizada no sentido de que se o contexto não favorece a movimentação desse sentido classificatório de avaliação em sua plenitude, logo, não seria possível a realização da avaliação (uma vez que, nessa acepção, o sentido válido de avaliação estaria em suspenso) e, consequentemente não se poderia inferir sobre a aprendizagem dos estudantes, o que pode ter cooperado, dentre outros aspectos, para a aprovação em massa.

Essa inferência tem base no discurso da professora Sônia, que afirmou: “durante as aulas online não houve avaliações, apenas alimentamos com notas o sistema para aprovar os alunos, mesmo os que nunca participaram das aulas remotas”. Nessa perspectiva, evidencia-se, então, que o sentido classificatório de avaliação, hegemonizado historicamente, e que tem a nota/resultado como ponto de partida e de chegada, em uma tentativa de superar o indecindível e a impossibilidade de garantir uma pretensa normalidade, assume, em um

contexto de excepcionalidade que suas intencionalidades estão direcionadas a um fator quantitativo que garanta o fluxo de aprovação e a conclusão do processo de escolarização em uma idade conforme o esperado pelas políticas educacionais, a exemplo do Plano Nacional da Educação (PNE 2014 - 2024) que define, em uma de suas metas, a conclusão do ensino médio até os 17 anos de idade, conforme contra argumenta CZERNISZ, (2014).

Sendo assim, a centralidade de sentidos classificatórios e cada vez mais exibidores de resultados, visando a progressão dos estudantes, acaba por evidenciar a sua não preocupação com a participação dos mesmos, as interações que estabelecem com os professores na construção do conhecimento e os saberes que possuem. Nesse contexto, a nota e a promoção se sobrepõem ao processo de ensino-aprendizagem e testificam de uma concepção de educação que não tem por propósito a formação de sujeitos, mas o crescimento das estatísticas e, consequentemente, o fortalecimento da racionalidade neoliberal e o cumprimento de agendas internacionais (JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Na esteira dessas ideias, a centralidade nos resultados ignora os professores, os estudantes, e as impossibilidades existentes para que ambos desenvolvessem o processo de ensino-aprendizagem na tentativa, talvez, de dirimir, dentre outros aspectos, problemas com o setor privado, a evasão escolar, o reinvestimento no custo aluno-ano, dentre outros. Nesta lógica, não só esses problemas são ignorados, como também se provoca o apagamento histórico/social desses mesmos sujeitos que se pretendeu avaliar. Sendo assim, o sentido de uma *avaliação esvaziada de sujeitos* ganha relevo, uma vez que para além de pressupor uma análise puramente quantitativa dos sujeitos, tal “avaliação” desconsidera, em todos os aspectos, sua própria existência.

Este fato envolve as tentativas dos discursos hegemônicos em parecerem exclusivos, incontestáveis, unicamente capazes de atender a toda uma diversidade de demandas no âmbito avaliativo, fincando-se a ideia de que uma vez não sendo possível uma avaliação quantitativa, não se é possível acessar uma via avaliativa por meio de outros sentidos de avaliação que possam, de algum modo propiciar informações aos professores acerca do desenvolvimento dos estudantes. Isso colabora para a perpetuação de sua pretensa condição universalizada e capaz de atender de forma exclusiva e auto suficiente diferentes contextos e realidades afetados pelas mais variadas contingências.

Nota-se assim, que frente a impossibilidade de centralização do sentido de avaliação quantitativa e classificatória, embora não se tenha apagado a existência de demais sentidos movimentados pelos professores, essa movimentação ficou circunscrita ao contexto das

relações interpessoais entre professores e estudantes, quando possível, não adquirindo contornos mais amplos e de maior visibilidade. Tal postura indica para a permanência de sentidos históricos no âmbito da avaliação, se perpetuando em um contexto de excepcional, porém de forma mais reservada, uma vez que a invisibilidade das práticas docentes ocorridas por meio de um App de conversas tornou o processo de desenvolvimento das práticas docentes ainda mais isolado.

Frente a essas ponderações acerca das movimentações de sentidos que habitavam o período pré pandêmico, mas que logo se readaptaram ou, por outro lado se depararam com a impossibilidade de sua realização do contexto pandêmico, iremos a partir desse ponto trazer a discussão a movimentação destes mesmos sentidos, ou suas impossibilidades, adaptações ou ressignificações no âmbito das práticas desenvolvidas com o retorno presencial dos estudantes aos contextos escolares.

Nesse cenário, vislumbra-se desafio de lidar com crianças e adolescentes, em sua maioria, afastados de qualquer contato com a escola, há quase dois anos. Ao serem questionados sobre esse cenário, as/os professores participantes da pesquisa apontaram quais as práticas utilizadas inicialmente para a compreensão do estado desses estudantes, como lê-se nos discursos:

A gente retornou em fevereiro, mas eu passei as 3 primeiras semanas de fevereiro realizando avaliações diagnósticas. Então, foi todo esse período... não só de língua portuguesa e matemática, mas também de história, geografia, ciências... tudo isso... eu fui fazendo esse acompanhamento. E aí, o que eu percebi... que o [fato de] não conseguir fazer essas avaliações, essas avaliações que são contínuas, que são diárias, prejudicam a nossa ação enquanto docente. Porque a gente fica um pouco, assim... fazendo atividades, mas sem saber se essa criança tá aprendendo. Então, esse retorno foi de fato muito chocante, porque quando eu fui pegando, fazendo as atividades cotidianas, eu digo: “nossa! A maior parte da minha turma” tá no nível de pré 2, de crianças de 5 anos (PROFESSORA ROSA, ENTREVISTA, 2022).

O discurso da professora nos indica uma série de elementos a serem discutidos, sendo o primeiro deles o fato de que, diante das decisões a serem tomadas em um contexto marcado contingencialmente pela indecisão de quais rumos e estratégias pedagógicas adotar - diante do conhecimento de que os estudantes que teriam paralisado suas atividades escolares e que estavam retornando com demandas potencializadas em relação as que já existiam no período pré pandêmico -, recorre-se à avaliação na intenção de se obter informações que respaldem então o que fazer diante desse cenário.

Percebe-se, assim, que a avaliação adquire centralidade no processo de ensino-aprendizagem e na condução das práticas profissionais desenvolvidas pela professora, uma vez que não se configura uma prática de final de percurso, mas um elemento chave para a constituição das próprias práticas docentes, desde o início desse processo. Desse modo, destacamos que a avaliação adquire um sentido de *obtenção de informações* visando a definição das práticas docentes de ensino, sendo tal sentido, dentre outros, um impedimento à suturação dos sentidos classificatórios estandardizados pelas instituições escolares, conforme pontua Fernandes (2011):

A avaliação que prevalece nas salas de aula está mais orientada para a classificação, certificação e seleção dos alunos do que para os ajudar a aprender. As práticas de avaliação ocorrem sobretudo após os períodos em que supostamente se aprende e se ensina, não existindo assim uma articulação entre estes três processos nucleares da atividade que ocorre nas salas de aula (p. 139).

Dissociada dessa lógica, a avaliação enquanto prática discursiva evidenciada pela professora Rosa aponta para a compreensão de que possui finalidades para além de atestar o que os estudantes sabem ou não, uma vez que ela é capaz de direcionar, dentre outros aspectos o trabalho do professor, incidindo no planejamento, nas práticas de ensino e nas concepções que norteiam sua análise durante as avaliações que desenvolve nesse percurso. Sendo assim, nas entrelinhas de seu discurso, a professora evidencia “para que” serve a avaliação, utilizando tal princípio em sua prática cotidiana e tecendo possíveis respostas para um terreno permeado por indecisões.

Um outro ponto a se destacar no discurso da professora diz respeito às concepções que mobiliza ao referir-se a “o que avaliar”, assumindo uma perspectiva de não hierarquização dos conhecimentos e, consequentemente, de não instrumentalização da avaliação para atestar os conhecimentos que são válidos e aqueles que não o são (BERNSTEIN, 2003). Desse modo, os diferentes campos acumulados de saber assumem relevância de modo associado, não sendo um mais importante que outro. Tal decisão, segundo Méndez (2002) “reflete a concepção do conhecimento e do rendimento de quem avalia mais que o valor que tal conteúdo possui em si” (p. 33).

Ademais, destacamos ainda o fato de que a professora Rosa evidencia a compreensão de que a impossibilidade de avaliar continuamente através das atividades cotidianas interfere diretamente na prática docente, fazendo-a sentir alheia à real situação dos estudantes. Tal compreensão da professora faz sobressair um sentido de *avaliação enquanto processo*

dialético, que possui atribuições voltadas para o desenvolvimento dos estudantes, mas também dos professores, visto que

[...] a avaliação se pode perspectivar como um elemento crucial, uma vez que, se for exercida como uma actividade ao serviço do conhecimento, desempenha uma importante função formativa nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional (OLIVEIRA, 2010, p. 3593).

Neste sentido, ao mapear o cenário pós pandemia em sua turma, por meio das atividades diagnósticas, a professora deixa transparecer um vislumbre inicial dessa nova realidade que parece estar tão distante da “normalidade” tão propalada pelas grandes mídias, como também pelos gestores públicos. Tais informações, segundo a professora, estão marcadas por processos de estagnação e até regressão do nível de aprendizagem dos estudantes, que demonstraram um grau de dificuldade elevado para sua idade-série.

Essa experiência da professora Rosa em seu retorno presencial junto aos estudantes proporcionou muitas reflexões no que diz respeito às concepções sustentadas e reverberadas em suas práticas durante os períodos pandêmicos e pós pandêmicos. No entanto, vale destacar que a tais períodos não foram marcados por cisões, mas por contingencialidades que foram direcionando as práticas da professora a partir da recolha de informações sobre os novos acontecimentos ocasionados por tais contingencialidades.

Vivenciado uma experiência semelhante, a professora Duda narra um pouco de suas experiências durante o retorno às atividades presenciais, classificando, assim, as discrepâncias existentes entre as possibilidades de avaliação entre os dois períodos aqui em análise. A saber:

Avaliar presencialmente foi ótimo! Foi incrível! Porque a gente usa uma diversidade de instrumentos. Avaliar não está restrito ao que a gente fazia, de uma gravação de vídeo ou de tá apresentado ali de forma estática ” que letra é essa e essa...” enfim. Mas, a gente passa agora a ter a possibilidade de utilizar uma diversidade de instrumentos, o que é muito importante na avaliação. Porque o que a criança não consegue, muitas vezes através de uma avaliação escrita, a gente vai conseguir ver que ela está avançando através de uma brincadeira, por exemplo. Esse contato mesmo do professor poder chamar a criança para perto de si em sua mesa, ir vendo a questão da leitura, da escrita, das letras, isso ajuda demais (PROFESSORA DUDA, ENTREVISTAS, 2022).

Destacamos no discurso da professora que a avaliação presencial está associada ao uso diversificado de instrumentos, possibilitando o acesso à variadas informações sobre os estudantes por meio de diferentes canais, uma vez que o uso diversificado de instrumentos se apresenta como possibilidade de compreensão das potencialidades das crianças nas mais

variadas áreas do conhecimento, em consonância com a ideia de que a “avaliação formativa ultrapassa a perspectiva da medição para propor a descrição e compreensão, aliada a uma abordagem ampla que contempla a utilização de instrumentos e a consideração das estratégias do ensino e da aprendizagem” (PACHECO, 1998, p. 116).

Sendo assim, a professora traça um paralelo entre as possibilidades de se avaliar e conhecer os estudantes durante o período de atividades remotas e durante o período o pós pandêmico, sendo este primeiro associado a um espaço tempo limitador da diversificação de instrumentos avaliativos e, consequentemente, do acesso à compreensão do desenvolvimento dos estudantes, uma vez que para que esse conhecimento ocorra de fato, o contato é imprescindível, pois o estar junto, segundo a mesma, facilita o ensino e a aprendizagem concomitantemente, para além de vivenciar, de fato, a função social da escola, visto que, conforme afirma Gatti (2020), ao falar da inevitabilidade do retorno presencial com as condições de prevenção adequadas:

[...] do ponto de vista psicossociológico a escola representa para os alunos não só um lugar para estudos, mas um lugar para encontros, um lugar para socializar, cultivar amizades, confrontar-se, definir sua identidade. A escola, como um coletivo, é o ambiente que permite às crianças a entrada em um primeiro ensaio de vida pública, de certo tipo de cidadania, fora do círculo familiar. (p. 39).

Seguindo essa linha de compreensão, a professora Rosa, a exemplo da professora Duda, direciona a função da avaliação no contexto pós pandêmico para um *sentido comprehensivo e formativo de avaliação*, adquirindo contornos investigativos que subjazem as práticas que desenvolve, coadunando com a noção de que “a avaliação é investigação: de como os alunos aprendem, o que aprendem, de que maneira, a sua compreensão de mundo e etc.” (VILLAS BOAS, 2006, p. 74).

Pelo que foi evidenciado nas práticas discursivas das professoras Rosa e Duda, é perceptível uma certa aproximação entre os sentidos de avaliação e as concepções que mobilizam para gerirem suas práticas durante o retorno presencial dos estudantes e professores às instituições escolares. Tais concepções evidenciam a perpetuação de sentidos acessados em outros contextos, porém, sendo alargados e ampliados no campo da prática presencial, uma vez que por preconizarem a interação entre professores e aluno, tais sentidos, embora mobilizados durante o período pandêmico, foram interpelados contingencialmente, impossibilitando, assim, seu maior aprofundamento.

Trazendo um contexto um pouco mais tensionado e com uma evidente regulação das práticas desenvolvidas durante o retorno às atividades presenciais, a professora Sônia afirma:

“no período pós-pandêmico as avaliações são contínuas, diárias a partir do desenvolvimento do aluno nas atividades propostas e também com provas bimestrais”. Como evidenciado na narrativa da professora, o contexto em que ela se insere, assim como a perspectiva que assume em sua prática, adquire sentidos que perpassam concepções de avaliação inseridas em um *continuum formativo*, porém, associadas a um controle institucional por vias da avaliação bimestral.

Tal cenário corresponde ao contexto vivenciado pela professora Teresa, que apresenta em seu discurso as modificações que identificou no período pós pandêmico, em comparação com o período que o antecedeu:

[...] Agora no período pós pandêmico, sobre a avaliação, muda mais um pouco, né?! Porque a gente volta, acaba voltando com as práticas das avaliações que “são escritas”, né?!, porque infelizmente a gente ainda é cobrado a ter esse tipo de avaliação que é classificatória, né, por meio de notas, então retoma (sic) novamente essas avaliações escritas que já existiam antes do período pandêmico (PROFESSORA TERESA).

O discurso do professor aponta para um contexto em que a transição das práticas remotas para as presenciais é interpelada em favor de uma pretensa normalidade recobrada pela própria organização escolar. Tal normalidade no cenário educacional vem sendo aclamada não apenas recentemente, mas mesmo durante o ponto mais crítico do período pandêmico, como se os professores e estudantes, a despeito dos problemas existentes no meio educacional, estivessem alheios aos problemas políticos e sociais, às mortes e risco eminentes trazido pela Covid-19.

No que diz respeito ao âmbito educacional, Oliveira; Junior (2020) analisam que a notável ansiedade dos gestores públicos em garantir uma normalidade, residiu na preocupação de

[...] cumprir o programa curricular previsto para o ano letivo, pois encontra[vam-se] submetidos às pressões próprias do modo de regulação da educação brasileira, extremamente dependente das avaliações externas, em especial do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (p. 733).

A “volta à normalidade”, então, poderia ser traduzida, dentre outros aspectos, a um apagamento dos sentidos mobilizados no contexto pandêmico, para o retorno aos sentidos historicamente perpetuados no contexto escolar e que são requisitados pelos exames. Essa pretensa normalidade implica no resgate a sentidos históricos que permeiam o ensino-aprendizagem-avaliação, e que não tiveram um cenário propício a seu desenvolvimento durante as atividades remotas.

O discurso da professora Teresa, ao atrelar sentidos qualitativos à avaliação desenvolvida no período de atividades remotas - e que não foi regulável pelos programas de ensino ou pela predominância das provas escritas -; e sentidos de classificação às avaliações desenvolvidas no contexto presencial das aulas, evidencia haver a existência de sentidos muito bem dispostos nos referidos contextos e que, de certo modo, passam a representar a ambos a partir de uma relação tensionada entre diferentes elementos, formando articulações que tornam possível a hegemonização de sentidos.

Desse modo, as entrevistas realizadas apoiaram-se na curiosidade epistemológica de compreender, para além do que já discutimos, como as secretarias de educação, a partir dos programas, das políticas e concepções que adotam, configuraram-se contextos específicos de influência durante os anos de realização de atividades remotas, estendendo a compreensão dessa influência também aos contextos pós pandêmicos, analisando possíveis aproximações e distanciamos na postura conceitual e de sentidos que permeiam as relações (aqui também compreendidas como relações de poder) entre o contexto de influências representado pelas secretarias, pelas famílias dos estudantes, contextos políticos em articulação com o cotidiano e práticas professores.

6.1 CONTEXTOS EXTRAORDINÁRIOS ANALISADOS DISCURSIVAMENTE: MODIFICAÇÕES DE SENTIDOS REVERBERADAS NAS RELAÇÕES DE INFLUÊNCIA QUE PERPASSAM AS PRÁTICAS AVALIATIVAS PRESENCIAIS

Conforme argumentamos durante a apresentação do nosso objeto de pesquisa, as práticas avaliativas dos professores não são o resultado de influências transpostas de um único contexto, uma vez que, como já analisamos em outros momentos (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019) os professores são atravessados por subjetividades e pessoalidades que influenciam as práticas que desenvolvem. Desse modo, a constituição das práticas avaliativas se dá em um terreno de indecisão, pois não sendo um produto de um único contexto, tais práticas constituem-se pela falta, não no sentido de possuírem poucos elementos ou sentidos para sua definição, mas pelo fato de se configurarem por uma multiplicidade de sentidos que não se completam, tornando as práticas um campo aberto a disputas e contestações (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Sendo assim, as práticas avaliativas, compreendidas nesse universo de incompletude que se dá na ordem do político, são aqui pensadas a partir dessas relações de sentidos, que,

por habitarem diferentes esferas do social e envolverem diferentes sujeitos, são interpeladas por contextos diversos. No âmbito das entrevistas que realizamos, pontuamos que, por estarmos a compreender os processos avaliativos desenvolvidos por quatro professores, temos inicialmente o desafio de conhecer quatro contextos diferenciados, sendo esse desafio potencializado, ainda, pelo fato de que cada contexto analisado é interpelado através de tensões, interesses, objetivos, sistemas, políticas, programas e sujeitos diferenciados.

Sendo assim, as análises que aqui desenvolvemos não possuem a pretensão de esgotar as significações em torno das avaliações que permeiam esses contextos, mas de compreender, a partir dos elementos que acessamos, como as práticas avaliativas dos professores, são, em certa medida influenciadas pelos contextos mais amplos, políticos, porém também locais, a exemplo das secretarias de educação e dos sentidos avaliativos historicamente permeados pelos familiares dos estudantes. Porém, ao analisar tais contextos, não deixamos de considerar que as concepções e sentidos de avaliação mobilizados nas práticas avaliativas dos professores, imbuídas de certa autonomia e de saberes profissionais, também configuram-se contextos de influência, impedindo que os demais contextos assumam uma dimensão de totalidade (MENDONÇA, 2014).

Sendo assim, dentre os contextos de influências considerados para compor estas análises, destacaremos como as famílias dos estudantes - atuantes nos contextos pandêmicos como sujeitos de influência para a manutenção de sentidos avaliativos associados a quantificação e à noção de que o erro não faz parte do processo de ensino aprendizagem, precisando ser encoberto -, seguiram em sua relação com a escola e professores, e a partir de quais sentidos essa relação é medida.

Também destacaremos como as secretarias passaram a mobilizar, através de suas recomendações sobre a avaliação, sentidos que parecem se movimentar no processo de significação em torno das práticas, embora consideremos que essas movimentações não se deem destituídas de conflitos, principalmente no que diz respeito ao modo como os professores as interpretam. E, por fim, analisamos como as práticas discursivas dos professores recorrem a elementos da autonomia profissional para mobilizarem sentidos avaliativos, assim como o uso diversificado de procedimentos, na intenção de acessar informações concernentes às aprendizagens dos estudantes, o que, em tese, configura-se a formulação de influências que contrapõem-se a sentidos historicamente estabelecidos e ampliam o campo de tensões existentes nos contextos da prática, fazendo com que os

professores tenham seu papel de protagonismo desinvilizado no âmbito da luta por significação em tono da avaliação da aprendizagem.

Assim, pensando nessas possíveis tensões existentes no contexto da prática - que, segundo Ball (2014), não é um contexto destituído de poder de influências -, pautamo-nos na compreensão de que tal contexto configura-se a partir do engendramento de relações de poder. Tais relações, porém, não estabelecem-se necessariamente de a partir de uma relação hierárquica, mas são, por sua vez, também influenciadas por outros contextos mais amplos, a exemplo da secretaria estadual de educação e do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e dos discursos políticos que permeiam tais contextos.

Sendo o ensino remoto marcado pela dissolução de fronteiras entre o profissional/acadêmico e o doméstico/particular, exigindo uma maior participação de responsáveis e da família como um todo (principalmente nas classes menos favorecidas, em que as crianças não possuíam aparelhos próprios, causando uma maior dependência dos adultos), julgamos pertinente evidenciar como, no contexto de atividades presenciais, está se desenvolvendo esta relação entre escola e família.

Assim, como primeiro contexto de influência a ser levado em consideração, analisaremos como se deu a participação/envolvimento das famílias dos estudantes durante o retorno às atividades presenciais, uma vez que no contexto de atividades remotas a participação dos mesmos foi evidenciada pelas sucessivas tentativas de encobrir “o erro” dos estudantes, conforme evidenciado pela Professora Duda:

Era bem interessante no período de pandemia, que essa questão do erro ficava mais evidente. Porque é como se a professora não pudesse ver que a criança fez errado, ou que a família tinha ali algum tipo de dificuldade. Isso era da parte de alguns, num contexto muito diferenciado de família para família. E aí, eu acho que algumas atividades, pelo fato da família ter um pouco de dificuldade, e a criança também ter uma pouco de dificuldade, acabava que em alguns momentos a gente via a letra da criança na atividade, e em outros via a letra de outra pessoa. E aí a gente conversava... olhe, deixe ele fazer do jeito que ele sabe, para que ele possa aprender, tal... mas tinha muito essa questão. Era muito recorrente (PROFESSORA DUDA, ENTREVISTAS, 2022).

Conforme retrata a professora, as famílias, em alguns casos, usurpavam o lugar de resposta dos estudantes, na intenção de maquiar os possíveis equívocos, o que, em tese, contribuía para escamotear ainda mais as necessidades de aprendizagem dos mesmos. Embora esse comportamento partisse da fala de conhecimento sobre as relações instituídas entre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação, o mesmo parte, em última instância, dos interesses que as famílias depositam nos resultados da avaliação ou mesmo nas

impressões que querem construir nos professores sobre suas crianças, ou ainda podem usar tal artifício na intenção de preservarem a percepção em relação ao nível de instrução da própria família.

Vale salientar que a análise desse contexto de influências se faz relevante pelo fato de que, assim como afirma Perrenoud (1999), “a avaliação é o laço mais constante entre a escola e a família. Os pais têm de assinar regularmente os trabalhos escritos [...] estando deste modo a par do nível de seu filho, das suas dificuldades, de seu sucesso ou então do seu possível e improvável insucesso’ (p. 176). Assim, buscamos compreender como nos contextos dos professores se deu a associação família-escola por vias da avaliação da aprendizagem e se/como, os sentidos movimentados a partir desses contextos influenciam/influenciaram, de algum modo, as práticas dos professores, conforme pode ser observado nos discursos a seguir:

[...] a única coisa que foi mais perceptível quanto à participação da família no remoto e no presencial é a seguinte: aqueles pais que eram presentes no período da avaliação e no tempo como um todo, no tempo presencial, antes da pandemia, foram os pais, as famílias que continuaram presentes nas aulas remotas. Aqueles pais que no momento das aulas presenciais, antes da pandemia, também não se importavam com o processo de aprendizagem da criança, não davam atenção, não estavam próximos, foram os mesmos pais que na aula remota, por conta da pandemia, fizeram pouco caso. Então, houve essa relação (PROFESSORA TERESA, ENTREVISTAS, 2022).

[...] aqueles pais que estavam todos os dias dando assistência no remoto, ou aqueles que não podiam, mas estavam presentes mais aos fins de semana, se sentavam, faziam com as crianças, mesmo que fosse uma atividade ou outra, eles estão dessa mesma forma, estão presentes no pós pandemia. Mas aqueles pais que a gente percebia que não tinha interesse por diversos motivos, as crianças pouco avançaram (PROFESSORA ROSA, ENTREVISTAS, 2022).

Os professores ressaltam haver uma certa constância da participação dos mesmos grupos familiares entre os contextos remotos e presenciais. Como pode-se observar nos discursos das professoras Teresa e Rosa, não houve alterações substanciais nessa participação, porém, como constatado pela professora Rosa, a participação da família está, de algum modo, relacionada a um melhor desempenho dos estudantes. A participação mais efetiva da família, em um contexto presencial de aula, centra-se, conforme indicam os professores, nas atividades para casa, conforme evidencia a professora Duda:

Já nessa volta presencial, o acompanhamento é muito mais assim, nas atividades que são enviadas para casa... e a gente percebe, assim, que foi seguindo de algum modo o ritmo da pandemia. Muita criança que não enviava a atividade no período de pandemia, também é aquela que não faz a atividade para casa, ou faz esporadicamente. Em relação ao erro, a gente

ainda encontra no caderno da criança algumas coisas com a letra do adulto (e aí a gente manda o recado, para apenas ajudar a criança, para que ela possa aprender e se desenvolver... deixe ela fazer, apenas explique...) mas ainda vem atividades assim, embora sejam poucas, elas não são muito recorrentes. Então o contato maior que a gente tem com essa questão do erro em relação aos pais, são mais as atividades para casa, a gente não vê mais essa tentativa dos pais de esconder. (PROFESSORA DUDA, ENTREVISTAS, 2022).

Além de confirmar o mesmo cenário de manutenção da participação das famílias, a Professora Duda explicou que a maior participação das mesmas incide, atualmente, nas atividades direcionadas para que os estudantes realizem em casa. Nota-se então, essa manutenção parcial do sentido de que a avaliação implica em um jogo em que o estudante precisa ter *expertise* para desviar a atenção do professor de seus supostos erros. Seria o que Perrenoud (1999) chamaria de “profissão estudante”.

Um outro meio de ligação entre as famílias das crianças e a escola por vias da avaliação é apresentado pela professora Rosa, ao descrever seu contexto de interações da seguinte maneira: “[...] no pós pandemia, temos encontros bimestrais com os pais, os chamados plantões pedagógicos. São poucos pais que participam, porém os que vão são bem interessados e comprometidos com a aprendizagem dos filhos (PROFESSORA Sônia, ENTREVISTAS, 2022).

O contexto de influência representado pelas famílias durante os contextos de atividade remotas, apresentou-se com muitas ressalvas a uma possibilidade de avaliação que se pretendia formativa, no sentido de acompanhar os avanços conquistados durante as atividades remotas. No entanto, o estranhamento à possibilidade de utilização do erro como mote para o desenvolvimento do ensino foi evidente no contexto pandêmico, tornando-se mais discreto ou mesmo sendo modificado no contexto de aulas presenciais, provavelmente pelo fato de as famílias associarem que o retorno presencial implicaria a “segurança” das provas e notas. Com isso coadunamos com a análise de Perrenoud (1999), que argumenta:

Tudo o que não é assimilável a uma preparação para avaliação escolar clássica (por outras palavras, a um exame oral ou a um teste escrito) parece ser um pouco exótico, anedótico, não muito sério, em suma, *estranho ao trabalho escolar tal como a avaliação tradicional o estipulou no imaginário pedagógico dos adultos* (p. 177, grifos do autor).

Assim, embora, segundo os discursos dos professores não existam ações efetivas ou diretas da maior parte dos familiares em torno da perpetuação dos sentidos que acessaram enquanto estudantes da escola básica, salientamos que os mesmos compõem, direta ou indiretamente os objetivos escolares, uma vez que as políticas pensadas e implementadas

localmente, integram, no âmago da gestão democrática, a participação das famílias e da comunidade escolar (VEIGA, 2009), fazendo com que os sentidos acessados por esses sujeitos, movimentem-se, direta ou indiretamente, configurando-se, assim, um dos contextos de influências que incidem a nível local nas práticas dos professores.

Por essa lógica, pensando na interdependência entre o local e o global, destacamos que os sentidos historicamente preservados pelas famílias, através dos referenciais avaliativos a que tiveram acesso enquanto estudantes da educação básica, resguardam e perpetuam sentidos de avaliação um tanto aproximados, espelhando sentidos classificatórios e envoltos em relações de poder.

Desse modo, no que concerne às influências a nível nacional, destacamos que os contextos pandêmicos e pós pandêmicos foram/estão sendo permeados por um contexto de influências oriundo de perspectivas neoliberais, porém também neofundamentalistas (HIPÓLYTO, 2019), que vêm tentando, nos últimos anos, impor um projeto educacional voltado para a simplificação e centralização curricular (MORGADO, 2020), encontrando, desse modo, no contexto de crises sanitária, econômica e política, brechas para levar adiante tais projetos, sendo, para isso, as ações do MEC pautadas na ausência, conforme analisam Dourado; Siqueira, (2020):

No campo da educação, registra-se a ausência do Ministério da Educação na proposição de um plano estratégico de enfrentamento da crise, bem como no efetivo apoio aos entes federados. O CNE optou por pareceres, com discussão restrita, em detrimento de diretrizes nacionais construídas com ampla participação (DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 846).

Conforme exposto pelos autores, nota-se que a estratégia adotada resume-se na intenção de sucatear cada vez mais a máquina pública e render-se ao discurso neoliberal de privatização diante da suposta inabilidade do Estado em gerir os recursos necessários para a área educacional (HIPÓLYTO, 2020). Assim, com a ausência de um plano estratégico, foi direcionado às escolas o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que discorreu sobre algumas recomendações para as práticas educativas formais, formulando parâmetros específicos sobre a avaliação e os exames realizados nos contextos pandêmicos e pós pandêmicos.

No parecer, observa-se que, inicialmente, é orientado que os “os sistemas de ensino desenvolvam instrumentos avaliativos que possam subsidiar o trabalho das escolas e dos professores, tanto no período de realização de atividades pedagógicas não presenciais como no retorno às aulas presenciais” (p. 20). Conforme explicitado, não se direciona a discussão sobre avaliação ou as possibilidades de compreensão da realidade educacional para a tomada de decisões ou para a criação de um plano de contingências, mas centra-se a atenção

estritamente no desenvolvimento de “instrumentos” com fins voltados a obtenção de informações, porém, sem se levar em consideração as impossibilidades contextuais que permeiam o período de atividades remotas e o acesso às mesmas. Assim, o parecer define os instrumentos a serem utilizados durante as atividades remotas e no pós pandemia, sendo no contexto remoto indicado:

[...] criar **questionário de autoavaliação** das atividades ofertadas aos estudantes no período de isolamento; ofertar, por meio de salas virtuais, um espaço aos estudantes para **verificação da aprendizagem** de forma discursiva; criar, durante o período de atividades pedagógicas não presenciais, uma lista de exercícios que contemplam os conteúdos principais abordados nas atividades remotas; utilizar **atividades pedagógicas construídas** (trilhas, materiais complementares etc.) como instrumentos de avaliação diagnóstica, mediante devolução dos estudantes [...]; utilizar o **acesso** às videoaulas como **critério avaliativo de participação**; [...] e realizar avaliação oral individual ou em pares [...] (BRASIL, p. 20, grifos nossos).

Os instrumentos citados pela Parecer CNE/CP nº 5/2020 - aqui tomado como um dos contextos de influências que interpelam as secretarias e as práticas dos professores - são atravessados por concepções que nos indicam os sentidos de avaliação adotados pelos contextos nacionais-locais, e que reverberam, de certo modo, as orientações das secretarias de educação em relação ao desenvolvimento das práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores em contextos extraordinários.

Os enunciados em destaque apontam para perspectivas e sentidos de avaliação que a despeito da prevista variedade de instrumentos, ainda se propõem tradicionais e descontextualizadas da realidade dos contextos pandêmicos. Por essa análise, destacamos especificamente o uso da autoavaliação, compreendida como um importante procedimento de avaliação em uma perspectiva formativa (GUIMARÃES; CARDONA; OLIVEIRA, 2014), porém, que é proposto em forma de questionário, deixando subentendido que os estudantes marquem um X no que aprenderam ou não, evidenciando esvaziamento dos sentidos participativos e autocríticos subjacentes ao procedimento, que, nessa perspectiva, passa a ser utilizado como ferramenta que adere a sentidos de *avaliação técnica e burocratizada*, que não exige do estudante uma maior reflexão e elaboração sobre seu estado de desenvolvimento.

Tal perspectiva é assinalada de forma explícita no enunciado destacado em sequência, que recomenda espaços virtuais para verificação da aprendizagem, aludindo a *sentidos de avaliação que centram-se na classificação*, não preocupando-se, desse modo,

em compreender o processo, mas em verificar o que desse processo foi internalizado pelo estudante, ainda que momentaneamente (em forma de devolução do que foi apreendido).

Esse esvaziamento das finalidades formativas dos instrumentos de avaliação pode ser percebido nos sentidos de avaliação direcionados ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, mas também no desenvolvimento das práticas profissionais dos professores. Isto porque, ao evidenciar a necessidade de “utilizar **atividades pedagógicas construídas** (trilhas, materiais complementares etc.) como instrumentos de avaliação diagnóstica” (BRASIL, 2020, p. 20), o Parecer faz menção a um material que supostamente não é produzido pelos professores, uma vez que refere-se a “materiais complementares”, dando indícios de um *sentido verticalizado de proposta avaliativa*, em que os professores configuram-se como meros “aplicadores” dos instrumentos formulados por especialistas.

Tais questões dizem respeito diretamente à profissionalidade dos professores e à função social e reconhecimento profissional de sua função, uma vez que é imprescindível refletir que a perícia e os saberes profissionais que mobilizam para o desenvolvimento dos processos avaliativos, estão conectados a elementos mais amplos, a exemplo da autonomia e da profissionalização docente (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018).

Salientamos, assim, que os sentidos mobilizados no contexto do texto, sob o tom de normatividade, impõem-se às secretarias de educação e, consequentemente aos professores, influenciando os sentidos de avaliação mobilizados ou mesmo esperados por esses órgãos municipais. Assim, tais sentidos reverberam diretamente nas práticas que foram tecidas nos contextos pandêmicos e pós pandêmicos, e incidem nos movimentos de (re)criações e tessituras de sentidos, impondo, em última instância, desafios à autonomia dos professores. Nesse sentido, Lopes; Macedo (2011) afirmam que

A relativa autonomia dos professores sobre seu trabalho se deve à existência de disputas e negociações diversas na escola em torno do controle do trabalho docente. Os limites desse controle são modificados continuamente e dependem de enfrentamentos entre sujeitos e grupos das instituições. Entre esses grupos se destacam os especialistas disciplinares (p. 265).

Sendo assim, consideramos que essa (limitada, ou controlada) autonomia tem seus limites inscritos no campo da impossibilidade, uma vez que os mesmos não podem se realizarem por completo. Assim, a autonomia dos professores não consiste em um elemento fixo do processo profissional, uma vez que está sujeita a influências que modificam-se com as contingências, a exemplo da autonomia dos professores conforme previsto pelo Parecer 05/2020, que restringe as possibilidades de planejamento e desenvolvimento de atividades e

avaliações de autoria dos professores, porém essa redução está circunscrita a um recorte contingencial que é temporal, sendo modificado conforme a dinâmica dos acontecimentos.

Sendo assim, os processos de cerceamento da autonomia docente são confrontados por um limite constitutivo que tem os acontecimentos e a temporalidade enquanto indicativos de que esse processo não se realiza por completo. Para além desses elementos, destacamos ainda que os limites constitutivos dos processos de cerceamento esbarram nas construções políticas locais, nas experiências dos docentes, em suas aspirações pedagógicas individuais-coletivas, assim como na formação inicial e continuada dos mesmos, apontando, assim, para um controle da autonomia que além de ser fixo, é parcial.

Partindo dessas tramas contextuais, analisamos as possíveis recomendações das secretarias de educação em que os professores atuam, no que concerne ao desenvolvimento dos procedimentos avaliativos durante o retorno às atividades presenciais, buscando evidenciar as influências que permeiam esse contexto.

Os contextos dos professores apresentaram que os sentidos de avaliação mobilizados pelas secretarias em relação com contextos ainda mais amplos, como o Parecer 05/2020, assumem contornos diferenciados, e contribuem para singularizar cada contexto, estabelecendo tensões que não se desdobram da mesma maneira pelas exigências postas pelas secretarias, tampouco pelas relações que estabelecem com os professores.

Essas tensões pareceram permeadas por sentidos de prática avaliativa que ora se apresentam rendidos à concepção de que os professores possuem a perícia necessária para a elaboração de instrumentos quase que em sua totalidade (conforme evidenciaremos nos discursos dos professores posteriormente), e por sentidos que traduzem as práticas avaliativas a partir de uma relação de poder entre a secretaria e os professores, conforme evidenciado nos discursos da professora Rosa:

[...] é tudo uma questão de índices [...], a avaliação pra eles é o que os índices falam, não é o que o professor fala. É considerado o CAED... então, colocam o aplicativo com o texto pra criança ler... se a criança leu até 60 palavras, ele vai ser classificado dentro dos perfis que estão lá, se ela não ler também vai ser classificada... e o que o professor fala, nem procuram saber. Porque poderiam dizer assim: “essa criança aqui é pré leitora, pelo que o programa disse... mas você, como professora, o que é que essa criança sabe quais são as habilidades dela? O que é que ela ainda precisa? Isso não é feito com a gente... em nenhum momento a coordenação e nem a gestão chegou para a gente e conversou sobre a avaliação. Funciona assim: a gente tá na sala de aula, aí de repente dizem que é dia de avaliação. Aí levam 3 alunos e quando terminam vêm buscar mais três... e é isso... comprehende? A avaliação é isso. O professor não acompanha, porque

dizem que não pode sair da sala de aula (PROFESSORA ROSA, ENTREVISTAS, 2022).

Ao discorrer sobre possíveis indicações/recomendações ou exigências da secretaria no que concerne a realização das avaliações no contexto das atividades presenciais, a professora Rosa descreve um retrato de seu cotidiano com base em experiências recentes que vivenciou diante da contestação dos diagnósticos elaborados por um software on-line da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd)³³. Conforme evidenciado no enunciado apresentado pela professora, as “avaliações” realizadas pelo CAEd recebem maior atenção por parte da secretaria de educação em que atua, recebendo tal importância que passa a ser realizada pelas próprias coordenadoras e gestão, que vetam a participação dos professores de sua execução.

Conforme a explicação da professora, a “avaliação” proposta pelo programa foca exclusivamente na capacidade de decodificação, sendo utilizado como critério para a classificação do estudante como leitor o tempo que o mesmo usou para decodificar uma série de palavras. Os que conseguem verbalizar todas as palavras dentro do tempo estimado, recebem uma classificação mais elevada.

A concepção do programa, que se propõe alinhada às recomendações da BNCC, tendo entre seus formuladores/defensores pessoas em comum no cenário nacional, assenta-se em objetivos explicitamente neoprodutivistas, acompanhado tendências internacionais (LIBÂNEO, 2016) que preveem a aquisição de conhecimentos centrados no fazer e no produzir com eficiência. Sendo assim, não basta decodificar, é preciso que se mantenha um determinado ritmo de agilidade que denote a eficiência do que foi aprendido, ou seja, é preciso se assegurar do desenvolvimento de competências requeridas pelo mercado de trabalho.

Neste processo, estudantes, professores e a própria noção de “avaliação” passam a ser regulados por sentidos que burocráticos de padronização não só das capacidades, mas também do ritmo, tendo por tônica uma literal aceleração da devolutiva de possíveis capacidades construídas durante o processo de ensino, que encaixam-se na trama montada para a aferição e rotulação dos estudantes e, consequentemente, do trabalho dos professores.

³³ Segundo site oficial, consiste em uma fundação de apoio à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), devidamente credenciada junto ao MEC/MCTI, sendo constituída como entidade privada, sem fins lucrativos, destinada a prestar apoio especializado à execução de projetos e serviços relacionados à avaliação educacional em larga escala e ao desenvolvimento de tecnologias de avaliação e gestão da educação pública.

É importante pontuar que tais sentidos são respaldados por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), que tem, conforme discorrem Júnior; Maués (2014), analisado em seus pareceres as avaliações externas no contexto brasileiro como um modelo a ser incorporado por outros países, sob a lógica de promoção de uma educação de qualidade e garantias de direitos, embora, contraditoriamente, esse “sucesso” e avanço dos sistemas avaliativos externos não se efetivem nos contextos escolares nem sejam garantia de acesso a uma educação que se pretende de qualidade e inclusiva.

Para além do que já foi pontuado, nota-se ainda que dentre os sentidos mobilizados para o desenvolvimento da avaliação externa, a noção de estudante como sujeito é expurgada e substituída pela concepção de estudante como objeto, em que se busca um padrão de qualidade e eficiência sem levar em consideração suas subjetividades, ou ainda, os demais contextos que perfazem a nossa natureza enquanto humanos, a começar pelos contextos emocionais, que são desconsiderados nesse processo. Em sua crítica à realização dessas avaliações externas, a professora Rosa reflete sobre questões importantes para a compreensão da aprendizagem, sem que haja uma desassociação entre os elementos cognitivos e emocionais. Ao expor a metodologia da avaliação externa, em que apenas os coordenadores/gestores e representantes do programa participam, a mesma argumenta:

[...] causa um estresse nas crianças, sabe? E isso não é considerado. Porque o meu estudante lê pra mim porque está acostumado a ler para mim... um que é leitor fluente lê para qualquer um, se não for tímido. Mas aquela criança que está insegura ainda, que está no processo de se alfabetizar, ela não vai se sentir à vontade com as pessoas que não são do cotidiano delas, né!? Eu mesmo estava na formação e fiquei: “Nossa!” algumas professoras até se exaltaram, então [as coordenadoras] disseram: “o programa não mente, o programa avalia cada criança em sua individualidade, não é uma nota geral, é cada criança”... mas cada criança tem um contexto, tem uma realidade, tem seus problemas de atenção! Tem tantas nuances em cada criança! Porque cada uma delas é universo enorme de possibilidades! (PROFESSORA ROSA, ENTREVISTAS, 2022).

Ao contestar as concepções de avaliação e de sujeito estandardizadas pelo CAEd, a Professora Rosa mobiliza sentidos de avaliação que aludem a concepções de ensino-aprendizagem-avaliação como processos que interagem diretamente com as várias dimensões que perfazem a constituição do ser, compreendendo os alunos enquanto sujeitos sociais, com subjetividades, contextos de origem, realidades diversas e excentricidades. A professora ainda utiliza a designação “cada uma delas é um universo de possibilidades”, para discorrer sobre a necessidade de pensar os estudantes de forma distanciada de uma lógica uniforme e homogeneizadora.

Ao mobilizar tais sentidos, os discursos da professora Rosa apontam para a compreensão de impossibilidade de padronização dos sujeitos. Ao hiperbolizar a ideia de sujeito enquanto “universo de possibilidades”, evidencia partir de concepções que se abrem a desconstrução de um sujeito pleno, construído, finalizado, uma vez que a multiplicidade de possibilidades implica, segundo Laclau; Mouffe (2015) na própria impossibilidade de formação plenamente finalizada, assente em formulações pré definidas pelos contextos de influência a nível dos currículos e das avaliações externas. Tais concepções dialogam com o que vem trabalhando Mainardes (2006) a partir do Ciclo de Políticas, que concebe que “[...] é preciso analisar a pluralidade de posições diversas e frequentemente contraditórias, e descartar a ideia de um agente perfeitamente unificado e homogêneo [...]” (p. 153).

Nesse domínio, analisamos que a pretensa homogeneização dos currículos atestados via avaliações externas, e que desconsideram as subjetividades dos estudantes, também desconsideram as subjetividades dos professores, uma vez que a ênfase nos resultados, gerando controle do processo, acaba por buscar uma homogeneização das práticas docentes, desconsiderando, além de suas subjetividades enquanto indivíduos, suas subjetividades profissionais e os diferentes contextos que contribuem para a constituição de suas profissionalidades (SILVA, 2015; GONÇALVES; ALMEIDA, 2019).

Neste ínterim, vale salientar que pôr em evidência a impossibilidade de um sujeito plenamente unificado, é também evidenciar a impossibilidade de profissionais sob essa mesma idealização, uma vez que não é possível alcançar uma interioridade total no campo profissional docente, nem mesmo da formação para atuação nesse campo (LOPES; BORGES, 2017), isto porque sempre existirão tensões irresolvíveis entre a interioridade e a exterioridade, visto que tais tensões são condição para toda a prática social, pois, conforme analisam Laclau; Mouffe (2015), “[...] a necessidade só existe como limitação parcial do campo da contingência. É neste terreno, onde não é possível haver nem uma interioridade total nem uma exterioridade total, que o social se constitui” (p. 185). Assim, é porque a totalidade não é capaz de preencher por completo o interior, e nem o exterior das práticas sociais é capaz de se constituir por completo, que as identidades docentes não podem ser plenamente fixadas.

Sendo assim, a impossibilidade de suturação na formação dos estudantes, dos professores e das práticas que realizam, habitam então a noção de sujeito com que operamos, permeando ainda, suas decisões, práticas e contextos, sendo todos esses elementos ainda,

atravessados e modificados pelas contingências, que interpelam tais sujeitos a agirem e decidirem em campo permeado por indecisões, dada a sua natureza irrealizável.

6.1.1 Relações de influência que se desdobram nos contextos práticos: discursos das secretarias, da formação e da autonomia docente

Os contextos de influência que movimentam o desenvolvimento dessa pesquisa, foram indicando que os sentidos avaliativos *a priori* investigados só ingressaram na ordem do possível devido a um conjunto de acontecimentos, influências e contextos que produziram, em um dado momento histórico, significações que poderiam ser outras, mas, dada a configuração desses elementos e dos processos de articulação instituídos, se apresentaram como tal. Isso indica, em outras palavras, que os sentidos acessados em um dado contexto não se espelham em outros contextos, ou ainda nesse mesmo contexto inicialmente investigado, uma vez que os sentidos não são definidos necessariamente pelo espaço ou pelos sujeitos que nele habitam, mas pelas relações de poder locais-globais que, em um dado tempo e contexto histórico, incidem sobre determinado espaço e determinados sujeitos.

Essa movimentação de sentidos, condicionada, de certa maneira, a configurações históricas, políticas e sociais que acompanham as contingências (sobretudo em contextos extraordinários como o que vivenciamos no mundo e ainda vivenciamos Brasil), foi perceptível nos discursos dos professores, uma vez que os mesmos evidenciaram que entre os contextos pandêmicos e pós pandêmicos, percebem, embora que de modo ainda muito util, mudanças nas concepções e sentidos de avaliação veiculados por meios das recomendações das secretarias de educação em que atuam.

Dando ênfase a essa utilidade da movimentação de sentidos que se dá no plano contextual das recomendações oriundas da secretaria de educação, a professora Teresa afirmou:

[...] foi perceptível, que retoma mais uma vez aquela ideia de avaliação escrita, que tem como foco dar uma nota, dar um número à criança de acordo com a quantidade de erro e de acerto. Mas teve uma diferença, pelo menos eu percebi uma diferença muito grande, porque hoje, nesse período pós pandêmico, já começou a se discutir mais... isso já existia, né?! Mas começou a se discutir mais essa avaliação contínua, essa avaliação que não é só avaliar a nota do aluno, mas é também a participação, avaliar a conduta do aluno em sala de aula no quesito de participação, atividade, engajamento (ENTREVISTAS, 2022).

O discurso da professora Teresa evidencia um contexto marcado por hibridismos, que, segundo Lopes; Macedo (2011), “permite-nos operar com a relação entre os contextos de forma menos linear” (p. 273), uma vez que aponta para a possibilidade de coexistência dos vários sentidos que estão a disputar espaço no processo de significação, sendo a avaliação da aprendizagem e a profissão e as práticas docentes campos férteis para o desenrolar dessas disputas, uma vez que resguardam em si a possibilidade de mudança do social.

O discurso da professora Teresa revela, desse modo, não só a modificação sutil de sentidos, mas, concomitantemente a perpetuação dos mesmos, argumentando que no contexto presencial de atividades, os sentidos de avaliação reduzidos ao instrumento provas, ou ao menos representados por ele, passam a receber certa centralidade. Assim, o hibridismo de sentidos se evidencia ao passo que dois significantes relevantes no campo da avaliação e da docência passam a significar simultaneamente, sem que necessariamente precisem postular acordos.

Sendo assim, conforme o discurso do professor, a secretaria de educação a qual está vinculado, foi, de algum modo, incorporando elementos e discussões das práticas vivenciadas pelos docentes ao longo da pandemia, o que implica em dizer que o contexto da prática não se desenvolve distanciado dos constrangimentos que envolvem a política e o social, sendo, portanto, as escolas produtoras de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) que reverberam a contextos mais amplos, a exemplo das secretarias de educação.

Sobre esse aspecto, a professora Sônia afirmou: “as avaliações cobradas da secretaria de educação são três pareceres sobre o desenvolvimento do aluno, como ele está evoluindo em sua aprendizagem: o primeiro, parecer inicial, um intermediário e o final (ENTREVISTAS, 2022). A manutenção do *modus operandi* utilizado pelos professores para avaliarem durante o contexto de atividades remotas, evidencia que a secretaria de educação em questão, através dessa recomendação em específico, reconhece que os professores possuem as informações e elementos mais substanciais para detalhar o nível de aprendizagem dos estudantes e suas necessidades de aprendizagem, evidenciando uma modificação de sentidos de avaliação em que em um contexto escolar ordinário, porém não tão distante, prevaleciam os sentidos classificatórios e quantitativos de avaliação.

Essa tendência a compreensão do nível de aprendizagem dos estudantes, no contexto de atividades presenciais também foi reportado pela professora Duda, que retrata um

contexto de incidência de avaliações externas orientadas pela secretaria de educação a qual é vinculada, porém, sem fins quantitativos, conforme a mesma evidencia no discurso a seguir:

[...] nessa volta ao presencial, o que a gente tem enquanto secretaria de educação, foi uma atividade avaliativa, realmente, que foi aplicada acho que em meados de abril, se não me falha a memória, e foi uma atividade de língua portuguesa e matemática, uma atividade escrita, que eles enviavam para as turmas de 1º e 2º ano, o professor aplicava e mandava de volta para a secretaria para eles fazerem esse controle. Não há assim, uma orientação ao professor, no sentido de como proceder em uma avaliação, por exemplo. O recurso que eles utilizaram, para enquanto secretaria, terem um acesso ao que os estudantes, sabiam, era esse... de enviar essa atividade (PROFESSORA DUDA, ENTREVISTAS 2022).

Note-se que a professora Duda se reporta aos procedimentos elaborados pela secretaria como sendo atividades, não assumindo, então, o peso histórico que os procedimentos avaliativos prova escrita ou teste objetivo carregam. Quanto às propostas avaliativas desenvolvidas no cotidiano escolar, a mesma afirma não haver interferências da secretaria em questão, o que evidencia a noção de autonomia docente enquanto um dos contextos de influência a significar no campo da prática, e que está diretamente atrelada ao conceito de profissionalidade, que pressupõe haver o reconhecimento de que os professores possuem as competências necessárias para o desenvolvimento dos processos avaliativos nos mais variados contextos de seu desenvolvimento.

No entanto, conforme reportamos no início dessas análises, os contextos em que os professores atuam são marcados por movimentos particulares de sentidos. Vale ressaltar, porém, que esses movimentos não estão inscritos em uma lógica linear, em que formulações conceituais e de significação em torno da avaliação vão sendo paulatina e ascendentemente acessadas por etapas subsequentes. Pelo contrário, essa movimentação se dá em um movimento de idas e vindas, não sendo constituída por uma ordem específica, mas movimentando-se de acordo com as contingências que operam no processo de significação das práticas, como evidencia o contexto da professora Rosa:

Não há assim, preocupação de chegar pra gente e dizer assim: olhe, como está? Conseguir avaliar nesse período? Como é que está o desenvolvimento das crianças, o que você tem pra gente? Eles não querem saber a versão do professor. É como se o professor não realizasse avaliação, essa é a visão que eu tenho – veja, não me disseram isso, mas eu estou lhe dizendo o que acontece na prática (PROFESSORA ROSA, ENTREVISTAS 2022).

O discurso da professora Rosa trata de sentidos em torno da avaliação e da profissionalidade docente que são marcados pelo esvaziamento da função social do professor e das especificidades de sua profissão, evidenciando certa descredibilidade dos saberes profissionais docentes e garantindo processos avaliativos cada vez mais centralizados e padronizados, uma vez que elimina-se a possibilidade de participação do professor, ou ainda, garante-se o silenciamento do mesmo.

Assim, ao não incluir os professores nos processos de discussão e supostas decisões acerca do desenvolvimento escolar de seus estudantes, a secretaria evidencia a incorporação de sentidos outros já veiculados no contexto da BNCC, porém que foram mais amplamente difundidos e incorporados nos contextos escolares extraordinários, marcados pelos períodos pandêmico e pós pandêmico. Neste aspecto, pesquisas recentes têm evidenciado uma crescente padronização curricular e controle do ato de ensinar, evidenciando um domínio acentuado das práticas dos professores. Desse modo, coadunamos com Dourado (2020), ao afirmar que “se tomarmos aquilo que o Movimento “Todos pela Base” defende e explicita em seus documentos, ou seja, “a BNCC não determina como ensinar, mas ‘o que ensinar’ [...]”, é possível, então, afirmar que a pandemia e a BNCC reconfiguraram o lugar do professor” (p. 853).

Essa reconfiguração, a depender dos contextos em que os professores atuam, se dá em um terreno em que muitas vozes já estão a disputar espaço, e se constituem a partir da movimentação de novos sentidos, formalizados pelos contextos extraordinários em que os professores passaram a atuar nos contextos pandêmicos. Sendo assim, a docência, localiza-se em um espaço de indecisão que transcende às tensões do social, uma vez que

[...] os professores vivem como profundamente legítimos e, ao mesmo tempo, sempre ameaçados. São profundamente legítimos, pois são transmissores de humanidade, portadores do essencial. Sentem-se, porém, ameaçados, mal considerados, injustamente suspeitos, culpabilizados, pois são, por sua própria situação, tomados de um conjunto de imposições contraditórias e de tensões que os fragilizam. (CHARLOT, 2005, p. 78)

A partir de Charlot (2005), refletimos como as tensões contraditórias e conflituosas que acometeram o campo da docência durante os contextos extraordinários, transitaram na legitimação e na ameaça da função docente, uma vez que diante da impossibilidade dos sistemas educacionais agirem a tempo e a contento para pensar e desenvolver alternativas eficazes para o desenvolvimento do ensino no referido contexto, os professores, rapidamente se organizaram com as ferramentas que possuíam para garantirem o acesso dos estudantes

por meio de plataformas acessíveis, que logo foram incorporadas aos planejamentos que se fizeram necessários em um contexto nacional de crises.

Para além disso, a ambientação ao “novo cotidiano” imposto pela pandemia, evidenciou a legitimidade dos professores ao passo que diante da desestruturação da organização presencial de ensino, os professores se valeram das concepções e sentidos que possuíam para dar prosseguimento às atividades, mesmo diante da inabilidade dos sistemas municipais e estaduais, como também diante da incompetência e omissão do MEC.

No entanto, os discursos da professora Rosa evidenciam que os professores permanecem em um contexto intensificado de ameaças, uma vez que se antes já se aludia a discursos de destituição da função docente para o de meros aplicadores de programas e pacotes, hoje, após as experiências de atividade remotas, os discursos voltados para a educação em formato híbrido, ou mesmo desenvolvidos via *homeschooling* vêm ganhando notoriedade por meio de discursos privatistas que se aproveitam dos contextos extraordinários de crises e calamidades para privatizar os recursos e o trabalho pelos quais o Estado é responsável (HIPÓLYTO, 2020).

O discurso de que os professores não sabem e não são capazes, culpabilizando a classe como responsável pelos índices deficitários nas avaliações externas, e, dentre outros fatores, lançando ainda mais desconfiança sobre a perícia dos mesmos, e utilizando-se de tais argumentos para invalidar as informações que os mesmos, evidencia que, o sistema e Educação brasileira parece ignorar o fato de que por aproximadamente dois anos de crise sanitária, não foi capaz de subsidiar, através dos discursos hegemônicos que sustenta, a prática do professor. E que, devido a esta impossibilidade, os mesmos passaram a movimentar outros sentidos avaliativos para dar prosseguimento às atividades remotas.

Isso só foi possível, porém, porque em um cenário de maiores tentativas de controle da prática dos professores conforme evidenciado no contexto de atividades remotas, ocorreu, paralelamente uma maior possibilidade de desenvolvimento de práticas autônomas, uma vez que tais tentativas se esvaíram na impossibilidade de impor limites e fronteiras a um *espaço-tempo* escolar expandido a ponto de romper fronteiras dos contextos sociais e de vivência dos estudantes e professores.

Assim, as tensões que habitam os contextos de influência que constituem os *lócus* discursivos por nós acessados, evidenciaram que no jogo de produção de sentidos, os professores não são meros expectadores, tampouco são meros implementadores dos acordos parcialmente firmados na disputa por significação sobre o que é a avaliação da

aprendizagem. Isto porque, diante das tensões apresentadas, os discursos dos professores adentram ao campo de discussão acerca da autonomia docente, importante elemento na configuração da prática profissional.

Assim sendo, analisamos *como* diante de eventuais recomendações, os professores possuem autonomia para agirem de modo “diferenciando”, sendo guiados por suas próprias construções - concepções e saberes em torno dos procedimentos avaliativos, uma vez que a autonomia dos professores consiste na possibilidade de inserir-se nas tensões e disputas presentes no contexto da prática, indo de encontro à lógica dominante que instrumentaliza a avaliação na intenção de fazer perpetuar sentidos hegemônicos.

Tal perpetuação hegemônica, porém, tem se valido do artifício da desvalorização da docência, desmobilizando resistências encontradas nas práticas profissionais dos professores, conforme analisa Lima (2011):

Trata-se de uma hegemonia da avaliação quantitativa e mecanicista, segundo a qual, toda a ambiguidade é uma fraqueza, o processo de tentativa-erro não tem qualquer valor educativo, o cumprimento rigoroso dos procedimentos representa um ritual imperativo, a desvalorização e o controlo da autonomia dos profissionais é um preço a pagar para conseguir vencer as suas resistências às reformas (LIMA, 2011, p. 79).

Frente as análises de Lima (2011), para subverter os sentidos hegemonizados de avaliação enquanto processos quantitativos, é preciso, antes de mais nada, fortificar as resistências dos professores. Desse modo, em contextos de atividades remotas, em que a hegemonia da avaliação quantitativa encontrou limites a sua constituição, analisamos que as práticas dos professores, em especial as práticas avaliativas, foram encabeçadas por processos mais autônomos.

Essa leitura dos cotidianos extraordinários como contextos que foram coagidos pelas contingências a dispensar maior margem de autonomia para os professores, pode ser acessada nos discursos dos mesmos, ao pontuarem que diante das recomendações avaliativas das secretarias de educação, tinham autonomia para gerir práticas de avaliação não designadas pelo órgão, desenvolvendo no contexto presencial de ensino procedimentos avaliativos variados.

Quanto a esse aspecto, as professoras 4 e 2 afirmaram, respectivamente acerca de suas experiências, detalhando alguns elementos importantes que são fundamentais para a compreensão dos sentidos avaliativos que mobilizam:

Sim, ensino em duas turmas uma de terceiro ano e outra de primeiro ano. No terceiro ano costumo fazer autoavaliação com os alunos, diariamente, no final da aula eles relatam brevemente o que eles aprenderam durante a

aula e os motivos deles não terem desenvolvido as atividades, quando isso ocorre, no final da semana eles me entregam esse relatório avaliativo e revisamos os conteúdos (PROFESSORA SÔNIA, ENTREVISTAS, 2022).

A gente tem autonomia... pelo menos aqui na rede em que eu trabalho, não há essa cobrança de, por exemplo, ter relações pontuais, acho que algumas redes até têm, né?! De ter muitas avaliações ao longo do ano, de ter que preencher várias fichas [...] a gente realmente não tem de que reclamar, enquanto rede, não. Não existe esse controle: “você deve avaliar dessa e dessa forma, tem que ser por nota”, por exemplo. Não! A gente consegue fazer isso com certa tranquilidade (PROFESSORA DUDA, ENTREVISTAS, 2022).

O reconhecimento da autonomia por parte das professoras, se dá pela ocupação dos espaços e práticas que ocorrem no dia a dia, nos contextos práticos, ou seja, na linha de frente de interação com os estudantes. Tal reconhecimento implica em considerar um cenário propício ao desenvolvimento dos estudantes, se valendo de procedimentos avaliativos diversos e nem sempre estandardizados pelos programas de ensino, a exemplo das práticas descritas pela professora Sônia, que desenvolve com acentuada frequência avaliações diagnósticas, despertando, inclusive nos estudantes, a compreensão de novos sentidos de avaliação e de responsabilização com o próprio processo de aprendizagem, subvertendo a lógica de que o estudante é o objeto da avaliação, para a de sujeito do processo avaliativo.

O discurso da Professora Duda retrata um cenário de autonomia e liberdade das práticas, em que se parece haver uma certa confiança no trabalho dos professores e nas decisões que eles tomam para orientar suas práticas. A professora, que faz parte da rede municipal de um pequeno município com cerca de 52.000 habitantes, afirma que as relações no que diz respeito a suas escolhas avaliativas, se dão a partir de certa tranquilidade. Esse dado pode, em certa medida estar associado ao percurso de profissionalização docente na cidade, que realizou concurso público e modificou os salários dos professores de modo aproximável ao previsto em lei, o que pode ter favorecido para um maior controle por parte dos professores no desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Já as professoras Teresa e Rosa, em seus discursos, apresentaram concepções de autonomia que estão relacionadas a contextos mais amplos que qualificam a ação profissional dos mesmos, evidenciando que a autonomia não consiste em uma posição necessariamente outorgada por contextos mais amplos de influência, mas que é desenvolvida nos contextos práticos escolares.

Sendo assim, as decisões que são tomadas por via da autonomia dos docentes são consideradas um dos descriptores da profissionalidade docente, uma vez que – “**o poder de**

decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controlo** e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício” (ROLDÃO, 2005, p. 109) é considerado um elemento fundante para o processo profissionalização.

Assim sendo, a autonomia refere-se ao controle sobre a atividade, embasado em saberes e competências profissionais que configuram a profissionalidade docente, ou seja, saberes específicos que qualificam as práticas. Conforme evidenciado nos discursos dos professores ao discorrerem se há abertura para o desenvolvimento de práticas avaliativas pautadas em uma autonomia profissional, os mesmos afirmaram:

Sim. Enquanto professora, eu faço isso. A minha avaliação não está focada no final do ano, ou no meio do ano como a gente fez agora. Disseram que tinha que fazer a avaliação para entregar aos pais. Veja, eu faço isso porque é uma exigência da instituição. Mas para mim aquilo não é avaliação... é uma provinha, é um instrumento, para mim. **Foi assim que eu aprendi na universidade. Que a prova é um instrumento, um dos instrumentos possíveis para a gente entender se a criança está aprendendo ou não... porque, se eu fosse me basear somente pela provinha que eu faço somente final de junho e início de dezembro, as minhas crianças iriam estar muito prejudicadas.** Então, na minha sala de aula eu uso vários instrumentos avaliativos, várias atividades... é um trabalho muito mais complicado? É! É todo dia que eu faço isso, que eu diferencio esses instrumentos? Não, porque eu não tenho condições de fazer isso todo dia..., mas eu sei onde eu posso caminhar com aquele estudante (PROFESSORA ROSA, ENTREVISTAS, 2022).

Com certeza! Agora assim, a passos lentos, certo?! O professor tem tido um espaço maior para agir diferente? Tem sim..., mas, a nota, **atribuir uma nota, ainda tem um peso muito forte, porém o professor não precisa ficar preso a uma avaliação pra mudar a sua forma de agir ou agir diferente. Porque... vou falar um pouco da minha prática, tá bom?! Lógico, a formação, vale a pena ressaltar que a formação contribui muito... tem gente que diz que a prática é o contrário da teoria, mas não é. Toda prática tem uma teoria imbricada. Por trás de toda prática tem uma teoria. Então, a formação é muito importante.** De onde a gente vem, de onde a gente é formado, contribui muito para a nossa prática. Isso é muito importante (PROFESSORA TERESA, ENTREVISTAS, 2022).

As professoras Rosa e Teresa fazem, em seus discursos, uma análise de seus contextos, destacando como ambos os espaços têm operado na ordem do contraditório, e movimentado sentidos avaliativos que ora são incorporados às práticas para atender a supostas exigências das escolas e das secretarias, e ora são postos de lado, para incorporar sentidos de avaliação acessados em outros contextos. Os enunciados citados evidenciam a desmonopolização do procedimento prova escrita, ao menos no campo conceitual que

embasa as práticas dos professores, e a abertura para o uso de procedimentos guiados por intencionalidades voltadas a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Destaca-se nos referidos discursos, a relação que os professores instituem entre as práticas autônomas de avaliação e a formação inicial a que tiveram acesso, evidenciando que a formação a nível superior respalda suas escolhas conceituais e práticas, possibilitando maior segurança nos processos de escolha autônoma para movimentar discursos que, embora não incentivados nos contextos escolares, são amplamente difundidos no contexto formativo. Sendo assim, coadunamos com Libâneo (1994), ao afirmar que “[...] O domínio das bases teórico-científicas e técnicas, em sua articulação com exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho” (p. 28).

Essa segurança profissional a que se refere o autor, favorece o desenvolvimento de práticas autônomas, uma vez que a formação consiste, dentre outros aspectos, em um processo de reflexão sobre ações eficazes e seguras no âmbito da formação. No entanto, salientamos que a possibilidade de agir autonomamente e de tomar decisões em torno das práticas de ensino-avaliação se dá circunscrita em um terreno de impossibilidades, em que a indecidibilidade habita as decisões e expõe que embora os professores usufruam de autonomia, a mesma é regulada, ou mesmo não levada em consideração diante de contextos extraordinários que requerem decisões em terrenos muito movediços, como pode ser observado no discurso da professora Rosa: “[...] essas avaliações entre aspas, que eles trazem, as externas, é que são consideradas. O que a gente faz em sala de aula enquanto avaliação, não é considerado. A gente faz. A gente realiza, mas não se deseja saber (PROFESSORA ROSA, ENTREVISTAS, 2022).

O discurso da professora Rosa, afirmando que embora utilize diversos procedimentos de avaliação - para acessar o contexto de desenvolvimento dos estudantes e obter informações sobre os processos de ensino-aprendizagem que possam guiar suas ações e escolhas metodológicas -, tais procedimentos não são suficientes para adquirir credibilidade frente às recomendações da secretaria e os exames externos, aponta para a relação de segurança que a secretaria institui com as informações advindas do programa adotado, CAEd, e direcionado a verificação da capacidade técnica dos estudantes em reproduzirem as palavras em um tempo mínimo.

Essa realidade discursiva alude ao fato de que no contexto da prática, nem todos os sentidos de avaliação passam necessariamente pelo crivo de escolhas ou de ressignificações

dos professores. Há aqueles que, habitando os contextos práticos por meio de uma relação linear, reforçando o contexto da prática como campo de relações de poder, passam a ter voz mais audível no processo de significação.

O enaltecimento de tais sentidos nos contextos pós pandêmicos em que as aulas presenciais estão se desenvolvendo, consiste em uma perpetuação de sentidos veiculados durante os contextos pandêmicos, uma vez que, não buscou-se soluções ou informações junto aos professores sobre o desenvolvimento dos estudantes, porém, optou-se por, de forma linear e descontextualizada das realidades sociais, implementar a promoção automática dos estudantes, sem que essa houvesse se tornado, de fato, um ponto de discussão e análise por vias descentralizadas.

Sendo assim, os processos de autonomia parecem assumir uma proporção individual dos professores, sendo rejeitados os resultados de sua formulação em um contexto coletivo/mais amplo dos sistemas de ensino. No entanto, essa formulação individual não deixa de ser coletiva, uma vez que está acompanhada dos referenciais da formação, pesquisados, descritos e vivenciados por outros sujeitos. Sendo assim, coadunamos com Melo (2014), ao afirmar que nesse jogo de tensões entre o individual e o coletivo, é preciso refletir que “é, pois, no entrelugar do subjetivo e do coletivo que a prática docente se constrói, não sendo tão somente produto das vivências individuais do professor com o exercício profissional e nem tão somente resultado das relações deste com o contexto (MELO, 2014, p. 42).

Desse modo, o contexto da prática, a despeito de ser o lugar do contraditório, da falta e da incompletude, também consiste no espaço-tempo das articulações, das decisões parciais e não fixas. É justamente por não ser capaz de promover a homogeneização dos sujeitos e suturação dos sentidos que nele transitam, que os contextos das práticas, formulados a partir das contingencialidades que lhes impõem um tom extraordinário, aglutinam diferentes contextos de influência e significação, sendo, os professores, em maior ou menor expressividade (a depender das movimentações acessadas pelos jogos de poder que marcam os espaços de atuação) sujeitos de influência e de resistência nas disputas empreendidas nos contextos escolares, pois, conforme afirma a professora Teresa: “a passos lentos, mas, o professor querendo, na sala de aula, há espaço sim para agir diferente, fugir um pouquinho do tradicional, buscar outras formas de avaliar o aluno. Isso é possível sim (ENTREVISTAS, 2022).

Em uma visão geral dos discursos selecionados para compor as análises dessa pesquisa, destacamos que as mesmas evidenciam que os contextos pandêmicos e pós

pandêmicos não se organizam a partir de uma cisão que garanta uma pretensa normalidade. Pelo contrário, a movimentação de sentidos em efervescência, marcada por hibridismos, evidencia não haver a superação de um contexto com a chegada de uma realidade diferenciada.

Logo, embora os sentidos de classificação e quantificação centralizados na prova escrita e hegemonizados nos contextos pré pandêmicos tenham, durante o contexto pandêmico, encontrado limites mais substanciais dado o desmoronamento da estrutura escolar, condicionada a processos presenciais, no contexto pós pandêmico eles são evidenciados pelos professores como sentidos que rapidamente tem ocupado seu espaço nessa educação que, alinhada a currículos neoliberalistas se propõem novamente hegemônicos.

Em contrapartida, as análises também evidenciaram, assim como os acontecimentos históricos recentes, que esses sentidos hegemônicos de avaliação possuem bases frágeis, uma vez que não conseguem dar conta de viabilizar em contextos (extra)ordinários o mínimo pretendido em um processo avaliativo: a aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento dos mesmos.

7. CONSIDERAÇÕES SOBRE O INACABÁVEL - A PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO PROJETOS IRREALIZÁVEIS

O que vi não é organizável. Mas se eu realmente quiser, agora mesmo, ainda poderei traduzir o que eu soube em termos mais nossos, em termos humanos, e ainda poderei deixar desapercebidas as horas de ontem. Se eu ainda quiser poderei, dentro de nossa linguagem, me perguntar de outro modo o que me aconteceu (LISPECTOR, 2009, p. 67).

Como evidenciamos na metodologia desse trabalho, pesquisar é buscar novas linguagens para dizer a realidade ainda não conhecida/teorizada. Nessa lógica, chegamos às considerações inacabadas dessa pesquisa evidenciando as indecidibilidades que habitam essa busca e que apontam para a impossibilidade de tornar a realidade empírica organizável, uma vez que ela está em constante movimento.

Assim, no afã de traduzir em uma linguagem, “em termos mais nossos”, destacamos que subjacente à decisão de selecionar e analisar os dados até aqui apresentados, está a indecisão (DERRIDA, 2016) a partir da qual podemos ter deixado passar desapercebidos elementos outros que poderiam significar de formas diferenciadas.

Desse modo, sem a pretensão de esgotar as análises sobre os movimentos de sentidos, e, ao mesmo tempo reconhecendo que ainda poderemos “dentro de nossa linguagem, [nos] perguntar de outro modo o que [...] aconteceu” (LISPECTOR, 2009), retomamos nossa pergunta, que também é uma “promessa inicial”, para tecer considerações sobre a pesquisa que desenvolvemos. Assim, inicialmente questionávamos: *como se evidencia nos discursos de professores, a não suturação dos sentidos de avaliação nos contextos pandêmicos e pós pandêmicos?*

Ressaltamos que essa nem sempre foi nossa pergunta. Que esse tema nunca permeou o horizonte de nossas curiosidades epistemológicas. Contextos pandêmicos?

Abrindo um parêntese para trazer um pouco das memórias e impressões que construímos ao longo da pesquisa, a mudança de trajeto no campo de discussões em torno do nosso objeto nos ensinou muito mais do readequar objetivos, procedimentos, referenciais, metodologias... nos ensinou que fazer pesquisa e produzir conhecimento nem sempre é uma tarefa prazerosa. Os contextos em que essa pesquisa se desenvolveu se certificaram bem de garantir esse aprendizado.

Estudar, pesquisar, pensar, escrever, produzir, publicar em meio a contextos repletos de incertezas nos mais variados aspectos, foi um difícil exercício, porém necessário, pois nos trazia para a realidade, mesmo que não fosse a realidade em que queríamos estar.

Os contextos que nos acompanharam no processo de construção dessa pesquisa, provavelmente se aproximaram, de algum modo, dos contextos dos professores que dela participaram, uma vez que tais contextos adquiriram proporções nacionais diante de uma crise de saúde mundial. Passar por um período pandêmico já é, em si, uma ameaça à saúde física e mental, já é, em si, um evento desestabilizador, que altera estruturas que estavam aparentemente acomodadas.

No entanto, passar por esse período em um país que teve como principal estratégia de contingência o negacionismo da crise sanitária, da ciência e das medidas de contenção do vírus, incluindo o isolamento social e vacina, acarretando milhares de mortes por dia, e insegurança econômica para outros milhares de famílias, fazendo crescer o número de pessoas desamparadas, desempregadas e em situação de extrema pobreza e insegurança alimentar, foi um desafio que nos fez questionar o porquê continuar a desenvolver uma pesquisa quando tudo parecia estar desmoronando.

Fazemos questão de imprimir esse relato nessas páginas porque eles revelam os constrangimentos que permearam os contextos de produção dos dados dessa pesquisa, mas também os contextos de análise. Contextos que foram dia a dia se refazendo em situações de desmoronamento das lógicas que havíamos instituído e das certezas que havíamos criado.

No entanto, como bem analisa Mendonça (2014), “[...] quando tudo parece estar de forma mais lenta ou rápida desmoronando, esses teóricos [pós estruturalistas] nos demonstram que a sedimentação ou a reativação de sentidos são próprias da dimensão do político, essencialmente marcado por relações conflituosas” (p. 766). Essa reativação dos sentidos a que se refere o autor, permite-nos ver então, que o que está desmoronando e sendo desconstruído está abrindo brechas para a compreensão de que nenhum discurso, por mais beligerante ou ditatorial que se pretenda, consegue fixar-se, e se constituir plenamente em seu interior (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Foi partindo dessa compreensão, que para além de compor nosso referencial teórico-metodológico, se configura como um ideal político, que partimos da questão inicial proposta para o desenvolvimento dessa pesquisa, tendo por pressuposto teórico a definição de que a suturação de sentidos é um acontecimento da ordem do impossível, uma vez que todo discurso é limitado por um exterior constitutivo.

Assim, já se era sabido que não era possível nos contextos e atividades remotas (como em qualquer outro), os sentidos avaliativos se suturarem, se completarem plenamente, uma vez que as próprias contingências e contextos de influências outros se apresentariam como exterior constitutivo desses sentidos. O que nós não sabíamos, porém, era *como* esses sentidos eram, então, interpelados por esse exterior. Ou seja, *como/a partir de quais desdobramentos* se estabeleciam as tensões entre os contextos, a ponto de garantirem a não suturação desse campo repleto por sentidos?

Entender esse “*como*” foi nosso grande desafio, visto que o mesmo só existe por meio das relações entre os sujeitos e os sentidos, transitando constantemente em um terreno que também não é estático, e que se expandiu entre os contextos pré pandêmicos, pandêmicos e pós pandêmicos. Dessa feita, evidenciamos as movimentações de sentidos que acessamos por meio dos discursos das professoras, não acontecem por uma adesão a um movimento linear que segue uma linha temporal de evolução, pois, pelo contrário, não obedecem a uma ordem pré estabelecida.

Sendo assim, a reativação de sentidos e de processos de significação por meio da abertura ao contingente se configuram achados significativos nessa pesquisa, uma vez que eles confirmam as práticas avaliativas no âmbito do político ao situarem sua natureza provisória, assim como as negociações de sentidos que operam no seu interior, embora não sejam capazes de suturá-lo.

Desse modo, a despeito das tentativas de emplacar discursos hegemônicos, os contextos da prática, através dos sentidos que mobilizam, são profícios no enfrentamento a esses discursos na sua atuação enquanto exterior constitutivo dos mesmos (LACLAU, 2016) impedindo que os projetos formativos se fechem em uma formulação única de fixação de sentidos.

As considerações que formulamos em torno da pesquisa que realizamos, partem, assim, de uma relação micro-macro, assim como evidenciam Ball; Maguire; Braun (2016), ao defenderem que as “as escolas também fazem políticas”. Trazendo aspectos de uma visão geral dos dados, a pesquisa evidenciou que os contextos das salas de aula são mais movimentados e embasados teoricamente do que preveem as políticas nacionais ou até mesmos as recomendações realizadas pelas secretarias de educação.

Isso porque os professores, felizmente estão a realizar bem mais do que lhes está sendo solicitado. Sendo assim, em contextos extraordinários, marcados por impossibilidades do ponto de vista da saúde física, emocional, profissional, de recursos, dentre outros, foram

as práticas dos professores, suas profissionalidades tantas vezes postas sob desconfiança, que levaram adiante a pálida possibilidade de manter as crianças e adolescentes da escola pública ainda vinculados às instituições.

Isso evidencia que os contextos cotidianos resguardam bem mais possibilidades de problematização e análise do que aquelas que são reconhecidas pelos próprios professores ou que emergem às superficialidades das curiosidades epistêmicas. Evidencia, também, que essa pluralidade de sentidos que habita os contextos dos professores é incapaz de orientar-se por uma única formulação, uma vez que tratar dos contextos escolares sob o tom de homogeneidade e generalização implica, necessariamente, em produzir o apagamento dos sentidos e dos sujeitos que os movimentam.

Tais considerações nos fazem refletir sobre como os contextos extraordinários foram tratados por meio das autoridades competentes. Trazem à reflexão como, paralelamente ao um contexto de crise sanitária, a crise na educação durante os contextos pandêmicos se dá sob um mesmo fio condutor: o apagamento dos sujeitos, o silenciamento de seus corpos e a anulação de suas existências.

Assim, tanto as escolas como os hospitais e cemitérios, revelaram, no contexto brasileiro, o descaso, a omissão, mas também a movimentação de sentidos em torno da política como meio de controle e diferenciação entre as vidas a cuidar, proteger e “futurizar”, nas palavras de Giorgi (2014), ou ainda “as vidas que se abandonam, que se reservam para a exploração, para a coisificação, ou diretamente para o abandono e a eliminação” (Idem, 2014, p. 15).

Assim, coadunamos com Kohan (2020), ao afirmar que diante do descaso, ou mesmo do projeto necropolítico voltado não só as áreas da saúde, mas também da educação, a pandemia também provocou, em certo sentido, a “morte da escola”. Tal declaração pode ter um sentido ambíguo, uma vez que tal morte, conforme pretende o autor, pode estar diretamente associada uma realidade de abandono; porém, na inferência que realizamos, pode ainda estar associada à morte de bases outrora estabelecidas hegemonicamente, mas que se mostraram frágeis e pouco eficazes na condução dos processos educativos, sobretudo, em contextos extraordinários.

Assim, destacamos a necessidade de desinvilização das tramas contextuais que perpassam as práticas dos professores, das influências a nível local-nacional, das tomadas de decisões, das movimentações de sentido, dos referenciais formativos que as orientam,

dentre outros, isso porque, essa pesquisa tratou de aproximar-se de contextos específicos, não dando conta de acessar uma ínfima parcela da complexidade que permeia tais contextos.

Sendo assim, os conhecimentos que construímos ao longo desse processo, permeado por contextos os mais diversos possíveis, fazendo com que a cada mudança encontrada no caminho nós também nos modificássemos, fez habitar dentro de nós, autoras dessa pesquisa, diferentes sujeitos, a depender dos contextos em que estávamos situadas.

Tais conhecimentos, no entanto, não nos levam a um campo de certezas, muito menos de segurança, pois eles foram forjados em meio a disputas que transcendem os antagonismos políticos e se abrem a um campo em que as ameaças a ordem democrática são, cada vez mais, postas em evidência.

Assim, os dados da pesquisa lançam-nos ao desconhecido tanto no campo democrático, quanto no campo da prática, uma vez que não é possível a definição de perfis profissionais dos sujeitos/professores que levem a uma definição única de sentidos de avaliação ou mesmo das profissionalidades docentes que delineiam as práticas avaliativas, assim como também não é possível acessar uma definição última das tensões que perpassam os contextos em que esses sujeitos atuam.

A despeito disso, podemos inferir que são os contextos práticos de influência o palco das negociações que ocorrem na sala de aula, interpelando os professores a decidirem constantemente entre sentidos, concepções, perspectivas, e práticas em um terreno indecindível, em que uma decisão implica a rejeição de outros elementos.

Assim, os contextos de atividades remotas, permeados pelas impossibilidades que evidenciamos ao longo dessa pesquisa, evidenciaram, sobretudo, que é preciso repensar e desconstruir as bases hegemônicas que se estabeleceram para atender interesses que não são coletivos, assim como diminuir as desigualdades sociais e enxergar a escola pública como espaço de produção do conhecimento, de subversão e (re)criação de sentidos hegemonizados, compreendendo, nesse ínterim, os professores como profissionais que atendem a uma função que é social, e não meramente voltada ao desenvolvimento do capital.

Frente a essas considerações, coadunamos com Duarte; Hipólyto (2020), que afirmam que “a Covid-19 ainda não foi capaz de abalar o sistema de dominação vigente e tampouco parece que o fará. Contudo, fica cada vez mais evidente que estamos imersos em um modo de produção que não se sustenta sem sua desigualdade estrutural” (p. 749). Remetemos tal análise ao contexto da escola, por vias da participação do neoliberalismo, que tem, por meio de diversos mecanismos, sobretudo por meio das crises que permeiam o

campo educacional, se inserido cada vez mais na área, apresentado formulações políticas e, sobretudo, avaliativas. Tais formulações são cada vez mais condizentes com uma perspectiva de formação que prevê a preparação para a competitividade no mercado de trabalho (JÚNIOR; MAUÉS, 2016).

Sendo assim, torna-se evidente que as crises ocasionadas pela covid-19 expuseram vários sistemas em declínio, em diferentes áreas, porém, todos eles patenteados por uma forma específica de organização/racionalidade econômica, sendo a educação escolar e a avaliação uma dessas áreas, o que, em tese, pôde ser visualizado em nossas análises a partir das crises vivenciadas pelos sentidos hegemônicos de avaliação, porém que logo retornaram a hegemonizar-se nos contextos presenciais de ensino. Assim, embora não tenham sido suplantados por outros sentidos, tais sentidos hegemônicos tornaram ainda mais evidente sua natureza frágil/parcial e provisória.

Assim, submetemos essa pesquisa à apreciação da comunidade acadêmica situando-a em um terreno de indecisão, visto que as ponderações até aqui apresentadas foram resultados de escolhas, aproximações e interpretações que poderiam ser ditas de outro modo. Talvez ainda, porque, como afirma Lispector (2009) há experiências que não são organizáveis.

No entanto, dentre os aprendizados acessados durante a realização dessa pesquisa (e que, de fato, não são relatáveis, pois não cabem nesse texto), destacamos um deles, que em muito contribui para a nossa prática docente e de futura pesquisadora: a necessidade de seguir transcendendo à lógica de tornar organizável as tramas que se dão nos nossos contextos de vida enquanto pesquisadoras e nos contextos que foram *lócus* da pesquisa.

Esse exercício, portanto, nos interpela a pensar, como nesse contexto de indecisão, podemos lançar novas questões, não no sentido de propor uma nova formulação científica, apenas, mas no sentido de questionar as bases hegemônicas que têm se fortalecido através de crises e tensões constantes, comprometendo os contextos práticos, uma vez que a ciência nos interpela a buscar, ainda nesse momento de crises e de indecisão novas questões a serem problematizadas, visto que compreendemos que a “[...] ciência não pode simplesmente dedicar-se aos estudos das instituições que pretensamente garantem estabilidade. É papel do cientista pensar igualmente na instabilidade, talvez a marca mais essencial da política (MENDONÇA, 2014, p. 765).

Desse modo, estando imersas em um contexto de crises que são potencializadas por uma crise política que possui projetos privatistas via currículos e avaliações direcionados à

educação básica, nos sentimos interpeladas a pensar tais contextos marcados pela instabilidade. Por isso, questionamos: em contextos pós pandêmicos, a partir de quais discursos se tem orientado a implementação da BNCC e das avaliações externas diante das novas necessidades de aprendizagem das crianças?

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, Andrew. **The system of professions:** na essay on the division of expert labor. Chicago: Chicago University Press, 1988. p. 1 – 114.
- ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. **Anais ANPED**, 2013, Goiânia-GO.
- ALVES, N. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71, 2017.
- ARAÚJO, Tatiana Cristina dos Santos de. **Os caminhos da formação das convicções pedagógicas do professor do curso de Pedagogia** (226 f). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2009.
- 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.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas** (Org.) São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Mag; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARBOSA, Maria Lígia. A Sociologia das Profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **BIB**. Rio de Janeiro, 1993, (36): 3-30.
- BARISI, Giusto. La notion de "professionnalité" pour les syndicats en Italie, **L'Emploi enjeux économiques & sociaux – Colloque de Dourdan**, 1982, p. 379–394.
- BARRETO, Magna Sales. **A Constituição da Profissionalidade Docente de Estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE** (266 f). Tese (Doutorado) –Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.147 p.738-753 set./dez. 2012.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Avaliação de aprendizagens: relações entre formação inicial e práticas adotadas por professoras pedagogas dos anos iniciais da educação**

básica' (184 f). Doutorado em EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS Instituição de Ensino: Universidade Regional. Regional do noroeste do estado do Rio Grande do Sul, Ijuí Biblioteca Depositária: Mario Osório Marques, 2016.

BERNSTEIN, Basil. Pedagogização do conhecimento: Estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro/ 2003.

BOING, Luiz Alberto. A Profissionalização Docente. In: **Centro pedagógico Pedro**, 2002. Disponível em: ARRUE. www.pedroarrupe.com.br.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida:** é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 2 ed. Curitiba: Ibpe, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: **Sociologia**. Trad. de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983 a, p. 46-81.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises ey américaines. *Revue Française de Pedagogie*. n. 94, janvier-février-mars 1991, p. 73- 92.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Parecer 05/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 07 maio 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. 2018b. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file> . Acesso em: 11 maio 2020. [[Links](#)]

BURITY, Joanildo A. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. **INPSO, Instituto de Pesquisas Sociais**, Recife: FUNDAJ, Fundação Joaquim Nabuco, 1997.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; PEIXOTO, Leo. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2008.

BURITY, Joanildo. Teoria do Discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 07-29, maio/agosto 2010.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. "A universidade operacional". **FOLHA DE SÃO PAULO**, SP, 9 de maio de 1999, Caderno Mais p.5-3.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões Imperiais:** medicina, engenharia e advocacia no rio de janeiro 1822-1830. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CORREIA, José Alberto. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação a avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/05.pdf>

COUTO, Danielle A.; AMARAL, Lara G. R.; SOUSA, Marcos, M. Conscientização sobre a vacinação no ensino fundamental II durante a pandemia da covid-19. **Anais: 7º Encontro das licenciaturas – Educação em foco.** Instituto Federal de Minas Gerais, 2022.

CUNHA, M. I. Avaliação e poder na docência universitária. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência.** Campinas: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editores, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>

DALMASO, Alice Copetti; Et al. Ser-se rio, vento, mulher, e o que quiser: a individuação e a formação de professores. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 36, nº. 131, p. 479-491, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00479.pdf>

DANTAS, Lys Maria Vinhaes. **As Contribuições das Políticas de Avaliação Educacional em Larga Escala: o caso da avaliação de aprendizagem na Bahia.'** (258 f). Doutorado em educação - Universidade Federal da Bahia, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar.- 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo. REVISTA IHU ON-LINE, 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591075-anatomia-donovo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

DELGADO, Adriana Patrício. **Concepções de alunos concluintes do curso de pedagogia sobre a docência: interfaces com a identidade profissional'** 19/02/2015 275 f.

Doutorado em Educação: história, política, sociedade instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.

DERRIDA, Jacques. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. In: CRITCHELEY, Simon; Et al (orgs.) **Desconstrução e pragmatismo**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. **De que amanhã...:Diálogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DIAS, Rosane. Política curricular de formação de professores - um campo de disputas. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012.

DOURADO; SIQUEIRA. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível
em:<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211>

DUBAR, Claude. **A Socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1991.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999.

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, Domingos. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop_0113.pdf

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 2006, 19 (2), pp. 21-50.

FERRAÇO, Carlos; NUNES, Késia. Currículos, culturas, e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimento dos sujeitos praticantes. In:

FERRAÇO, C.; CARVALHO,J. (Orgs.). **Curículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis: DP et Alii; Vitória: Nupec/UFES, 2012.

FERRAZ, Roselane Duarte. **Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva:** um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício (312 f). Tese (Doutorado) -Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

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. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

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. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 59 out.-dez. 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** 1. Ed São Paulo: Cortez, 2012.

FRANGELLA, Rita de Cássia; MENDES, Juliana C. B. “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas de Educação.** Rio de Janeiro, v.26, n. 99, p. 296-315, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n99/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002600982.pdf>

FRASER, Márcia Tourinho Dantas. GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da Fala Do Outro Ao Texto Negociado:** Discussões Sobre a Entrevista na Pesquisa Qualitativa. Paidéia, 2004, 14 (28), 139 -152. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>

FREIDSON, Eliot. **O renascimento do profissionalismo:** teoria, profecia e política. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FREIRE, P. Educação e mudança. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

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

FREITAS, Maria Auxiliadora Silva. **Avaliação da Aprendizagem em Ambientes de Formação Online: aportes para uma abordagem hermenêutica'** (192 f). Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR, Biblioteca Depositária: ANÍSIO TEIXEIRA - FACED- UFBA, 2009.

GATTI, Bernadete. Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.166 p.1150-1164 out./dez. 2017.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GATTI, Bernadete. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos avançados*, vol.34 no.100 São Paulo Sept./Dec. 2020 Epub Nov 11, 2020.

GAUTHIER, Clemont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERARD, François-Marie; ROERGIES, Xavier. Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie De. **Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.

GIORGI, Gabriel. **Formas comunes**: animalidad, cultura, biopolítica. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2014.

GONÇALVES, Carlos M. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia** revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2007.

GONÇALVES, Crislainy de Lira. ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataide de; LEITE, Carlinda. Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos - uma análise de produções acadêmicas. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 19, p. 209-225, 2018.

GONÇALVES, Crislainy de Lira. ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataide de. Contextos de influências atuantes no desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dos professores. **Revista Educação (PUCRS. ONLINE)**, v. 42, p. 83-93, 2019.

GONÇALVES, Crislainy de Lira. **Práticas avaliativas de estudantes-professoras:** desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar. (229 f) Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2017.

GUIDINI, Fernando. **Da relação prática pedagógica e formação inicial na licenciatura:** a sistematização dos referenciais epistemológicos da formação pedagógica de professores da educação básica.' 25/02/2015 284 f. Doutorado em educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015.

GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos (Orgs.). Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HABERMAS, Jurgen. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HADJI, Charles. Avaliação Desmistificada. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HARVEY, David; ZIZEK, Slavoj; BADIOU, Alain; DAVIS, Mike; BIHR, Alain; ZIBECHI, Raúl. *Coronavírus e a luta de classes*. Brasil: Terra Sem Amos, 2020.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

HYPÓLITO, A. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

HYPOLITO, Álvaro M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC . **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. DOI: 10.22481/praxedu.v17i46.8915. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 9 out. 2021.

JÚNIOR, W. P. M; MAUÉS, O. C. Banco Mundial e políticas educacionais brasileiras *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxeducativa>

LACLAU, E. MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LACLAU, E; MOUFFE, C. Pós-marxismo sem pedidos de desculpas. In: LOPES, A.; MENDONÇA, D. (orgs). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevista. São Paulo: Annablume, 2015.

LACLAU, Ernesto. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: CRITCHELEY, Simon; Et al (orgs.) **Desconstrução e pragmatismo**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa (2012). Curricular studies and their relation with the political agenda for education. **Transnational Curriculum Inquiry**, 9(2), 35-49. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjo6JyXqv3gAhWNErkGHWfUBawQFjAAegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fajs.library.ubc.ca%2Findex.php%2Ftci%2Farticle%2Fview%2F183780%2F183735&usg=AOvVaw0IsIptN_zH5vg60974n_A

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), 19(2), 421-438, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a09v19n2.pdf>

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p.38-62 jan./mar, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Licínio C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie De. **Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.

LINS, Carla Patrícia Acioli. **Professor não dá aula, professor desenvolve aula**: mudança nas atividades docentes e o processo de profissionalização – o caso de professores de ensino médio. (296 f). Tese. (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo GH**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), (157), p. 486-507, 2015.

LOPES, A. C.; MENDONÇA, D.; BURITY, J. A. A contribuição de hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, E. MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai. /ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2015, vol.45, n.157, pp.486-507.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Macedo. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar?** Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 45-67, 2016.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, Alice; SISCAR, Marcos. (orgs). **Pensando a política com Derrida**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 153-178.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociologia**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>

MARINHO, Marilene Pinheiro. Os alunos e a avaliação no ensino fundamental. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. **A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 153-164, Jan.-June, 2014.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES Preciosa. A avaliação da aprendizagem: Um ciclo vicioso de ‘testinite’. **Estudos em Avaliação Educacional**, 24(3), 304-334, 2013. Disponível em:
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1822/1822.pdf> Acesso em: 15 de ago. 2016.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. (241 f) Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2019.

MELO, Maria Júlia Carvalho de. Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente. (188 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste, 2014.

MENDES, G. S. C. V; Et al. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1283-1298, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1283.pdf>

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169.

MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, vol. 43, núm. 3, setembro-dezembro, 2007, pp. 249-258.

MENDONÇA, DANIEL. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Revista Sociedade e Estado - Volume 25 Número 3 Setembro/Dezembro 2010**.

MENDONÇA, Daniel. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, **20**, p. 135-145, jun. 2003.

MENDONÇA, Daniel. O momento do político: evento, indecidibilidade e decisão. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 57, n o 3, 2014, pp. 745 a 771.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONTEIRO, A. Reis. **Profissão docente: profissionalidade e autorregulação**. São Paulo: Cortez, 2015.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docentes: sentidos e (im)possibilidades**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, Carlos Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

MOUFFE, C. Desconstrução, pragmatismo e a política da democracia. In: CRITCHELEY, Simon; Et al (orgs.) **Desconstrução e pragmatismo**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

MOUFFE, Chantal. Desconstrução, pragmatismo e a política da democracia. In: CRITCHELEY, Simon; Et al (orgs.) **Desconstrução e pragmatismo**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, **25**, p. 165-175, jun. 2006.

NETO, José Henrique Duarte. **A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar**. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente, **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166, 2017 p.1106-1133 out./dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. Trabalho docente em tempos de pandemia: mas um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 121-140, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

OLIVEIRA, Inês. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados praticados pelos praticantes pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. (Orgs.). **Curriculos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii; Vitória: Nupec/UFES, 2012.

OLIVEIRA, Ronualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, Jan/Fev/Mar/Abr 2005.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 2012.

PACHECO, José. Análise curricular da avaliação. In José PACHECO, J.; ZABALZA, M. (org.). **A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário.** Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 39-49, 1995.

PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miguel. **Profissão docente:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior: problematização. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; Et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>

RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. **Coerência e contradição: o conteúdo e a forma no exercício da docência de didática nos cursos de licenciatura'** 26/02/2014 125 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. **Profissionalidade docente em análise:** especificidades do ensino superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, v. 12, n. 34, p. 94–103, jan. /abr. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1987.

SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a04v38n2.pdf>

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun.2011;** pp.07-19

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14n. 40jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2^a ed., 2008.

SEABRA, Teresa *Desigualdades escolares e desigualdades sociais. Sociologia, problemas e práticas*, n. 59, p. 75-106. 2009.

SILVA, Fátima Soares da. **Leitura e prova Brasil:** leitura e avaliação/ Fátima Soares da Silva (262 f). Tese (Doutorado) -Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: ENDIPE, 13 ed., 2006. **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: UFPE.

SILVA, Maria Angélica da. Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, Maria Angélica da. **Sentidos de profissionalidades revelados no movimento discursivo das contribuições da Didática na formação de Pedagogos (as).** (200f.) Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste, Caruaru, setembro. 2015.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** Ensaio para concorrer ao cargo de professor. UFPE, Recife, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan/fev/mar/abr, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TINÉ, Sandra Zita Silva. **O processo avaliativo em uma escola de ensino médio do distrito federal'** (354 f). Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. **Aula: gênese, dimensões, princípios e prática.** São Paulo: Papirus, 2008.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIEIRA, Maria Lourdes. **Faces e falas da avaliação universitária: O portfólio como recurso mediador da aprendizagem'** (283 f). Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF.** Minas Gerais: ANPED, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Planejamento da avaliação escolar. **Pro-Posições – Vol. 9 nº 3 (27)** Novembro de 1998.

**APÊNDECE A – QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**QUESTIONÁRIO SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO CURSO DE PEDAGOGIA NAS
PRÁTICAS AVALIATIVAS COTIDIANAS**

Este formulário é direcionado a professores da rede pública municipal de Caruaru e demais cidades da região Agreste que tenham cursado ou estejam cursando a Licenciatura em Pedagogia em instituições públicas ou privadas. Serão apresentadas perguntas sobre a formação e a prática docente com foco na temática da avaliação da aprendizagem. Ao responder este questionário, você estará colaborando para o desenvolvimento de uma pesquisa vinculada ao Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Ressaltamos que as informações aqui coletadas serão tratadas com total sigilo da identidade dos participantes.

Dados pessoais e profissionais:

1. Nome:

2: E-mail:

3. Telefone:

4. Nome da escola em que trabalha:

5. Ano do ensino fundamental em que leciona:

- () 1º Ano;
() 2º Ano;
() 3º Ano;
() 4º Ano;
() 5º Ano.

Dados profissionais e acadêmicos:

1. Assinale sobre seu perfil profissional/acadêmico:

() Sou professor(a) de uma rede pública municipal e concluí o curso de Pedagogia em uma instituição pública;

() Sou professor(a) de uma rede pública municipal e estou cursando o curso de Pedagogia em uma instituição pública;

() Sou professor(a) de uma rede pública municipal e concluí o curso de Pedagogia em uma instituição privada;

() Sou professor(a) de uma rede pública municipal e estou cursando o curso de Pedagogia em uma instituição privada;

2. Se você marcou que já concluiu o curso o de Pedagogia, por favor responda: Em que ano concluiu o curso?

3. Se você marcou que está cursando Pedagogia, por favor responda: Em que período do curso você está?

4. Em que instituição de ensino você cursou/cursa Pedagogia?

5. Como você classifica a formação que este curso lhe proporcionou/proporciona?

() 8 a 10: Muito satisfatória;

() 6 e 7: Satisfatória;

() 4 e 5: Parcialmente satisfatória;

() 1 a 3: Insatisfatória.

6. Por favor, justifique a resposta dada anteriormente:

7. Você realizou algum curso de pós-graduação? (é possível marcar mais de uma opção)

() Não

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós-doutorado

Agora, no que concerne especificamente aos saberes que você construiu sobre a avaliação da aprendizagem durante sua formação em Pedagogia, responda as questões a seguir:

1. Em se tratando dos estudos sobre avaliação da aprendizagem, como você classificaria a relação teoria-prática vivenciada em seu curso?

- 8 a 10: Muito satisfatórios;
- 6 e 7: Satisfatórios;
- 4 e 5: Parcialmente satisfatórios;
- 1 a 3: Insatisfatórios.

2. Através de quais atividades curriculares e extra curriculares você visualiza a relação teoria-prática nas discussões sobre avaliação da aprendizagem desenvolvidas no curso de Pedagogia que cursa/cursou? (podem ser marcadas mais de uma alternativa)

- Através das disciplinas de um modo geral;
- Através das disciplinas voltadas às metodologias de ensino;
- Através das disciplinas voltadas à avaliação educacional e da aprendizagem;
- Através das disciplinas de estágio supervisionado;
- Através das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica;
- Através da participação em programas de Iniciação Científica e/ou Iniciação à Docência;
- Através de eventos acadêmicos;
- Através dos materiais teóricos do curso (textos, livros, artigos, apostilas, entre outros);
- Através dos exemplos trazidos pelos docentes do curso;
- Através dos exemplos trazidos pelos colegas de classe que já atuam na profissão;
- Através dos exemplos trazidos pelos docentes do curso, que já atuaram na educação básica;
- Através da prática desenvolvida pelos docentes do curso;
- Outros (especifique):

3. A partir dos textos, discussões e exemplos com que você teve contato durante o curso, como você classifica o que é a avaliação?

4. Escreva três palavras que resumam o que para você significa avaliar:

1. _____
2. _____
3. _____

5. A seu ver, como as concepções sobre avaliação apresentadas no curso de Pedagogia se relacionam com as concepções de avaliação presentes na escola? (Nesta questão podem ser marcadas mais de uma opção)

- () As concepções de avaliação que tive acesso no curso de Pedagogia me parecem **mais avançadas** em relação às defendidas pela escola;
- () As concepções de avaliação que tive acesso no curso de Pedagogia me parecem **menos avançadas** em relação às defendidas pela escola;
- () As concepções de avaliação que tive acesso no curso de Pedagogia **são as mesmas** defendidas pela escola;
- () As concepções de avaliação que tive acesso no curso de Pedagogia **são parecidas** com as defendidas pela escola;
- () As concepções de avaliação que tive acesso no curso de Pedagogia **estão totalmente distanciadas** das que são defendidas pela escola;

6. Como você classifica a relação entre o que você estudou no curso de Pedagogia e a avaliação que desenvolve na sala de aula? (Podem ser marcadas mais de uma opção)

- () Considero satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois **não vejo conflitos** entre o que foi vivenciado em ambos os espaços;
- () Considero **satisfatória a depender da situação vivenciada**, pois, **a dependendo da demanda, vejo que há conflitos** entre o que foi estudado e o que precisa ser feito em dados momentos;
- () Considero como **parcialmente satisfatória** a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois **nem sempre é possível acompanhar na prática** aquilo que aprendi no curso sobre a avaliação;
- () Considero como **insatisfatória** a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois vejo no dia a dia que o que foi estudado sobre avaliação **não condiz com a realidade da escola e da sala de aula**;

7. Como você avalia e vivencia na sala de aula os conhecimentos sobre avaliação trabalhados na sua formação em Pedagogia?

- () Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso **são, em sua totalidade, relevantes**. Mobilizo **todos eles** em minha prática avaliativa cotidiana.
- () Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso **são parcialmente relevantes**. Mobilizo uma **parcela significativa** deles em minha prática avaliativa cotidiana.
- () Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso **são parcialmente relevantes**. Mobilizo apenas uma **pequena parcela** deles em minha prática avaliativa cotidiana.
- () Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso **podem ser classificados como irrelevantes**. Mobilizo apenas uma **parcela pouco significativa** deles em minha prática avaliativa cotidiana.

() Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso **são absolutamente irrelevantes**. Não os mobilizo de **forma alguma** em minha prática avaliativa cotidiana.

Agora, no que concerne especificamente a avaliação no período de isolamento social devido à COVID-19, por favor responda as questões a seguir:

1. Como você avalia os alunos e alunas neste período de isolamento social?

2. Quais os principais problemas encontrados para avaliar os alunos e alunas neste período?

3. Qual o principal ensinamento ou experiência vivida no curso de Pedagogia tem lhe ajudado a desenvolver a avaliação durante este período de aulas remotas?

APÊNDECE B - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES

1. Como você desenvolveu a avaliação durante o período pandêmico? E no pós-pandêmico, como têm sido desenvolvidas essas práticas?
2. Quais as “exigências” da secretaria relacionadas à avaliação no período de retorno às atividades presenciais?
3. Diante das “exigências” relacionadas à avaliação, você considera haver espaço para “agir diferente”?

Se sim: poderia trazer exemplos de ações que desenvolve?

Se não: Poderia justificar o por quê?

4. No que diz respeito às avaliações, como se deu a participação da família dos estudantes no período das atividades remotas? E no período das atividades presenciais? Quais mudanças você identifica?
 5. No que diz respeito ao desenvolvimento dos estudantes no período pós pandêmico: o que dizem/informam os resultados das avaliações internas, que você realizou?
 6. A seu ver, os resultados das avaliações externas desenvolvidas no período pós pandêmico são compatíveis com as informações das avaliações realizadas por você em sala?
- Se sim, aponte exemplos que endossem esta afirmação:
- Se não, a que atribui esta incompatibilidade?
7. Qual a política/programa educacional que mais tem influenciado a avaliação no período de atividades presenciais?
 8. Como funciona a avaliação proposta pelo programa?

APÊNDECE C – SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

DADOS GERAIS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

SUJEITOS	CIDADE	ANO EM QUE LECIONA	ESCOLA	IES/PERÍODO	PÓS-GRADUAÇÃO
1.	Caruaru	2º ano	Escola Municipal Maria Gonçalves da Silva	UFPE/2014	Mestrado Doutorado
2.	Surubim	1º ano	-	UPE/2020	Não
3.	Panelas	1º ano - concurso	Escola Municipal José Felipe Barbosa	UFPE/2016	Especialização
4.	Caruaru	5º ano	Escola Municipal Professora Laura Florêncio	UNIP/2014	Não
5.	Frei Miguelinho	1º ano	Escola Municipal Amaro Bayer	UNOPAR/4º período	-
6.	Toritama	5º ano	Escola Municipal José Paulo de Lima	UFPE/2014	Especialização
7.	Brejo da Madre de Deus	2º ano	Escola Municipal Gonçalves Dias	UFPE/2015	Mestrado Doutorado
8.	Garanhuns	1º ano	-	UFRPE/8º Per.	-
9.	Toritama	3º ano	Escola Municipal José Paulo de Lima	CESAC/2019	Especialização
10.	Caruaru	1º ano	Escola Municipal João Luiz Torres	UNOPAR/2018	Não
11.	Brejo da Madre de Deus	3º ano	Escola Municipal Ricardo Gervásio do Nascimento	ULBRA/2013	Mestrado

12.	Caruaru	5º ano	Escola Municipal Professora Laura Florêncio	FAFICA/2019	Não
13.	Caruaru	3º ano	Escola Municipal Manoel Limeira	Anhanguera Uniderp/2015	Especialização
14.	Vitória de Santo Antão	3º ano	Municipal Professora Iracema Castro - Paulista/PE	UFPE/2014	Mestrado Doutorado
15.	Caruaru	5º ano	-	UFPE/9º per.	-
16.	Surubim	4º ano	B.E.S.Estudantil	UPE/2018	Especialização
17.	Caruaru	3º ano	Escola Municipal Professora Cesarina Moura Vieira Costa	Pitágoras Unopar / 4º período	Não
18.	Caruaru	3º ano	Escola Municipal Maria do Socorro	UFPE / 2016	Especialização Mestrado
19.	Belo Jardim	3º ano	Escola Municipal Amaro Vieira do Nascimento	Autarquia Educacional do Belo Jardim/2018	Especialização
20.	Caruaru	5º ano	Escola Municipal Maria de Lourdes Pepeu	UFPE/2016	Especialização
21.	Caruaru	1º ano	Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	FAFICA/2004	Especialização Mestrado Doutorado
22.	Caruaru	2º ano	Escola Municipal Jardim de Infância Santos Anjos	UPE/2018	Não
23.	Caruaru	3º ano	Escola Municipal Capitão Rufino	UFPE/2017	Especialização
24.	Cupira	1º ano	Escola Municipal Maria do Socorro Rodrigues da Silva	UFPE/2014	Especialização
25.	Garanhuns	3º ano	Escola Municipal Dulce Maria da Conceição	UFRPE/ 2016	Especialização

FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

SUJEITOS	COMO CLASSIFICA A FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIAS COM A A.A. E RELAÇÃO TEORIA- PRÁTICA	DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO	AVALIAR EM 3 PALAVRAS
1.	8 a 10: Muito Satisfatória: O curso de pedagogia me proporcionou uma formação integral que envolveu ensino, pesquisa e extensão. No referido curso as/os professores são altamente qualificadas/os o que permitiu ampliar o nosso horizonte formativo.	8 a 10: Muito Satisfatória: <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas sobre Metodologias de Ensino; • Disciplinas sobre A. E. e da Aprendizagem; • Disciplinas de Estágio Supervisionado; • Materiais teóricos (textos, livros, artigos, etc.); • Exemplos apresentados pelos docentes; • Exemplos apresentados pelos colegas; 	É contínua e processual, permitindo diagnosticar os níveis de aprendizagem dos estudantes para então criar situações de ensino-aprendizagem condizentes com as necessidades diagnosticadas, bem como de avançar na construção de novos conhecimentos. A meu ver, avaliar é conhecer, compreender e tomar decisões acerca do conhecido e do compreendido, buscando alcançar os objetivos educacionais.	1. Diagnosticar 2. Compreender 3. Agir.
2.	8 a 10: Muito Satisfatória: Curso me trouxe bastante conhecimento na área que leciono.	8 a 10: Muito Satisfatória: <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas sobre Metodologias de Ensino; • Disciplinas sobre A. E. e da Aprendizagem; • Materiais teóricos (textos, livros, artigos, etc.); • Exemplos apresentados pelos docentes; 	Avaliação é um processo contínuo utilizado para avaliar a evolução dos alunos.	1. Diagnosticar 2. Observar 3. Verificar

3.	8 a 10: Muito Satisfatória: A formação em Licenciatura em Pedagogia pelo UFPE possibilitou ser a profissional que sou hoje e a inserção na rede pública de ensino através de concurso.	8 a 10: Muito Satisfatória: <ul style="list-style-type: none">• Disciplinas de um modo geral;• Disciplinas de Estágio Supervisionado;• Iniciação Científica e Docente;• Prática desenvolvida pelos docentes do curso.	Avaliação é uma prática processual de análise do desenvolvimento intelectual, cognitivo e social do estudante. Considerando o contexto o qual está inserido e os elementos que o envolve socialmente e influencia na sua aprendizagem.	1. Processo 2. Conhecimento 3. Prática
4.	8 a 10: Muito Satisfatória: Muito satisfeita, tive ótimos professores.	8 a 10: Muito Satisfatória: <ul style="list-style-type: none">• Disciplinas de um modo geral;• Materiais teóricos (textos, livros, artigos);• Exemplos apresentados pelos docentes;• Exemplos apresentados pelos colegas;• Prática desenvolvida pelos docentes do curso.	Avaliação, ela é feita todos os dias.	1. conhecimento, 2. aprender 3. ser avaliado
5.	6 e 7: Satisfatória:	1 a 3: Insatisfatória: Através dos materiais teóricos do curso (textos, livros, artigos, apostilas, entre outros);	-	1. Corrigir 2. Pensar 3. Aplicar
6.	8 a 10: Muito Satisfatória	6 e 7: Satisfatória: Através das disciplinas de um modo geral;	Discutir sobre as aprendizagens adquiridas em determinado assunto em um período de tempo estipulado.	1. Conhecimento 2. Aprendizagem 3. Tempo
7.	8 a 10: Muito Satisfatória: O curso contribui de maneira significativa para minha atuação profissional,	8 a 10: Muito Satisfatória <ul style="list-style-type: none">• Disciplinas sobre Metodologias de Ensino;	Como um processo formativo, não excludente, não subjugador, que permite ao professor compreender o que	1. Conhecer 2. Decidir 3. Agir

	tanto do que diz respeito aos fundamentos teóricos que subsidiam minha prática, quanto nas questões metodológicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas sobre A. E. e da Aprendizagem; • Disciplinas de Estágio Supervisionado; • Disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica; • Iniciação científica e Docente; • Materiais teóricos (textos, livros, artigos, etc.); • Exemplos apresentados pelos docentes; • Exemplos apresentados pelos colegas; • Prática desenvolvida pelos docentes do curso. 	os alunos aprenderam, suas potencialidades e dificuldades e regular suas ações a partir disso e em função dos objetivos que ele pretende alcançar com sua prática de ensino.	
8.	6 e 7: Satisfatória: Diante das minhas experiências na sala de aula, o curso tem ajudado muito na parte teórica, auxiliando o desenvolvimento da prática, mas não é completo. Ainda existem muitas teorias, quase utópicas, quando temos contato com a sala de aula.	<p style="text-align: center;">6 e 7: Satisfatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas de Estágio Supervisionado; • Disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica; • Programas PIBIC/PIBID • Exemplos apresentados pelos docentes; • Exemplos apresentados pelos colegas. 	É uma forma de coleta de dados que demonstre a aprendizagem do aluno, porém essa aprendizagem não deve considerar somente o que foi ensinado, mas sim o que o aluno apreendeu.	1. Ensinar 2. aprendizagem 3. aplicação
9.	8 a 10: Muito Satisfatória: Os professores atuavam em escolas e isso enriqueceu o curso.	<p style="text-align: center;">8 a 10: Muito Satisfatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas sobre Metodologias de Ensino; • Disciplinas sobre A. E. e da Aprendizagem; • Disciplinas de Estágio Supervisionado; • Eventos acadêmicos; 	A avaliação é um processo de observação, compreensão e registro do processo de aprendizagem que envolvem toda a comunidade escolar.	1. Observar 2. Respeitar 3. Compreender

		<ul style="list-style-type: none"> • Materiais teóricos (textos, livros, artigos, etc.); • Exemplos apresentados pelos colegas; • Prática desenvolvida pelos docentes do curso. 		
10.	8 a 10: Muito Satisfatória: Mesmos sendo uma universidade a distância, acredito que vai muito, do querer do aluno buscar sempre mais aprendizado. Estudar se esforçar etc...	<p>8 a 10: Muito Satisfatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Através das disciplinas de um modo geral; 	Avaliação é o processo de corrigir o que você fez.	1. Apreciar 2. Examinar 3. Pensar.
11.	6 e 7: Satisfatória: EAD material excelente porém a tutora da turma deixou a desejar nas explanações sobre o material porém tínhamos um grupo de estudos e tivemos mais proveito do curso.	<p>6 e 7: Satisfatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas sobre Metodologias de Ensino; • Disciplinas sobre A. E. e da Aprendizagem; • Materiais teóricos (textos, livros, artigos, etc.); • Exemplos apresentados pelos docentes; • Exemplos apresentados pelos colegas; 	É uma ferramenta essencial na análise em busca de resultados no ensino aprendizagem.	1. Diagnose 2. Planejamento 3. Resultado
12.	8 a 10: Muito Satisfatória	<p>6 e 7: Satisfatória</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas de Estágio Supervisionado; • Disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica; • Iniciação Científica e à Docência; • Eventos Acadêmicos; • Materiais teóricos (textos, livros, artigos, etc.); 	Produção de informações sobre determinada realidade.	1. Conhecimento 2. ensino 3. Aprendizagem

		<ul style="list-style-type: none"> • Exemplos apresentados pelos docentes; • Exemplos apresentados pelos colegas; • Prática desenvolvida pelos docentes do curso. 		
13.	6 e 7: Satisfatória: Porque me dediquei bastante aí curso, porém o ensino semi presencial deixou a desejar em alguns pontos.	<p>6 e 7: Satisfatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas de Estágio Supervisionado; • Iniciação Científica e Docente; • Eventos acadêmicos; • Exemplos apresentados pelos docentes; • Prática desenvolvida pelos docentes do curso. 	Avaliar vai além de só a prova, devemos avaliar também o quanto o aluno avançou durante o estudo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliar 2. Conhecer 3. Metodologia.
14.	8 a 10: Muito Satisfatória: Classifico a formação em pedagogia cursada na UFPE como muito satisfatória não apenas pelo tempo de duração do curso (5 anos), mas pela proposta do curso, as disciplinas cursadas, pelo docentes.	<p>6 e 7: Satisfatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas sobre A. E. e da Aprendizagem; • Disciplinas de Estágio Supervisionado; • Através de eventos acadêmicos; • Materiais teóricos (textos, livros, artigos, etc.); • Exemplos apresentados pelos docentes; • Exemplos apresentados pelos colegas; 	Entendo avaliação como indispensável à prática pedagógica, e como instrumento que serve não apenas para avaliar a aprendizagem do aluno, mas como meio de avaliar e balizar a prática do professor.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Processo 2. Acompanhamento 3. Formação
15.	8 a 10: Muito Satisfatória: A formação na UFPE contribuiu de forma que em minha prática docente, bem como em minha vida, eu pudesse refletir mais, principalmente sobre o saber fazer em sala de aula. Toda prática está imbricada	<p>8 a 10: Muito Satisfatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Através das disciplinas de um modo geral; 	Compreendo avaliação enquanto meio para se melhorar a prática docente, o saber fazer em sala de aula. A avaliação não é meramente uma prova que rotula o estudante se ele vai ser "A, B,C", mas sim um meio pelo qual a partir dela eu possa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Refletir 2. Transformar 3. Colocar em prática.

	em uma teoria é a Universidade contribuiu para essa reflexão entre teoria e prática.		refletir sobre minha prática e o que posso fazer para melhorar a educação. Infelizmente, esse contexto avaliativo com essa visão não é tão comum de se observar, mas é assim que penso.	
16.	8 a 10: Muito Satisfatória: Todos os envolvidos mostram e fazem que cada discente veja no seu olhar e desenvolva sua própria prática pedagógica	8 a 10: Muito Satisfatória: <ul style="list-style-type: none">• Disciplinas sobre Metodologias de Ensino;• Disciplinas de Estágio Supervisionado;• Disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica;• Eventos Acadêmicos;• Materiais teóricos (textos, livros, artigos, etc.);	O saber do discente em cada disciplinas.	1. Conhecer 2. Saber 3. Aprendizagem
17.	8 a 10: Muito Satisfatória	6 e 7: Satisfatória: <ul style="list-style-type: none">• Disciplinas sobre Metodologias de Ensino;• Disciplinas sobre A. E. e da Aprendizagem;	Avaliar é mapear o que o aluno sabe ou não sabe, para melhorar suas práticas de ensino.	2. Aprendizagem m3. diagnóstico.
18.	8 a 10: Muito Satisfatória: A instituição oferta um dos melhores cursos o qual tem	8 a 10: Muito Satisfatória: <ul style="list-style-type: none">• Disciplinas de um modo geral;	Podemos compreender a avaliação como uma prática que busca primeiramente	1. Diagnóstico 2. Reflexão 3. Participação

	um índice de aprovação concorrido com instituições outras de grande visibilidade também.	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas sobre Metodologias de Ensino; • Disciplinas sobre A. E. e da Aprendizagem; • Disciplinas de Estágio Supervisionado; • Disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica; • Iniciação Científica e Docente. 	diagnosticar os prévios conhecimentos dos indivíduos, fazer um acompanhamento do processo de aprendizagem, refletir em conjunto com os estes.	
19.	6 e 7: Satisfatória: Talvez por ser uma segunda licenciatura, penso que isso tornou as aulas corridas	<p>8 a 10: Muito Satisfatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas sobre Metodologias de Ensino; • Disciplinas sobre A. E. e da Aprendizagem; • Disciplinas de Estágio Supervisionado; 	Que a avaliação deve ser diária no decorrer do desenvolvimento das aulas...	1. Identificar 2. Retomar 3. Verificar
20.	8 a 10: Muito Satisfatória: A UFPE - CAA foi transformadora em minha vida, contribuiu para minha prática docente, só tenho a agradecer a todos os professores [...] Fui Pibidiana desde 2013 a 2016. E em 2019 fui supervisora do Pibid. Foi riquíssima a aprendizagem que adquiri e influenciou na minha prática. -	<p>8 a 10: Muito Satisfatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas sobre Metodologias de Ensino; • Disciplinas sobre A. E. e da Aprendizagem; • Disciplinas de Estágio Supervisionado; • Disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica; • Iniciação científica e Docente; • Materiais teóricos (textos, livros, artigos, etc.); • Exemplos apresentados pelos docentes; • Exemplos apresentados pelos colegas; 	A avaliação é um processo do ensino - aprendizagem. Ela serve para mediar o conhecimento dos alunos e a partir dos objetivos que se quer atingir, buscar meios para intensificar o conhecimento. A avaliação acontece desde o início, no processo e na verificação do desenvolvimento das habilidades trabalhadas. Sendo elas; diagnóstica inicial, processual, formativa	1. Avaliar 2. Processo 3. Aprendizagem.

	Aprendi muito com minha gestora, realmente ela é uma gestora nota 10. Aprendi muito com minha coordenadora também é com minhas colegas de trabalho. A aprendizagem é constante... É excelente.	<ul style="list-style-type: none"> • Prática desenvolvida pelos docentes do curso. 	e atitudinal, utiliza - se de diversos instrumentos avaliativos. Aprendi muito na UFPE - CAA e pude ver na prática na escola do Campo, que a teoria e a prática caminham junto.	
21.	8 a 10: Muito Satisfatória: Tive a oportunidade de estudar na instituição em seus tempos áureos. Tínhamos uma equipe de professores de alto padrão	<p>8 a 10: Muito Satisfatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas de um modo geral; • Disciplinas sobre Metodologias de Ensino; • Disciplinas sobre A. E. e da Aprendizagem; • Através de eventos acadêmicos; • Materiais teóricos (textos, livros, artigos, etc.); • Prática desenvolvida pelos docentes do curso. 	Processo sistemático, cumulativo e gradual que objetiva acompanhar o desenvolvimento das crianças ao longo do período letivo. Via de mão dupla que permite identificar avanços, dificuldades, oportunidades para reorientar a prática pedagógica a partir do planejamento didático docente.	1. Mediação. 2. Acompanhamento 3. Intervenção
22.	8 a 10: Muito Satisfatória: As informações trazidas no curso foram muito boas, contribuindo para uma melhor prática pedagógica nesse momento que estamos vivendo.	<p>8 a 10: Muito Satisfatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas de um modo geral; • Disciplinas sobre Metodologias de Ensino; • Disciplinas sobre A. E. e da Aprendizagem; • Disciplinas de Estágio Supervisionado; • Disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica; 	Avaliação é um processo que o professor utiliza como ferramenta para avaliar seu desempenho e práticas pedagógicas tanto quanto, saber o que o alunado aprendeu e o que ainda não aprendeu, podendo renovar suas metodologias e ajudar o	1. Reavaliar 2. Inovar 3. Aprendizagem

		<ul style="list-style-type: none"> • Materiais teóricos (textos, livros, artigos, etc.); • Exemplos apresentados pelos docentes; • Exemplos apresentados pelos colegas; • Prática desenvolvida pelos docentes do curso. 	aluno a desenvolver nas áreas que tiver dificuldade.	
23.	8 a 10: Muito Satisfatória: Muito satisfatória, pois me propiciou uma base teórica que me ajuda a ressignificar e recontextualizar as práticas nas quais estou inserida.	<p>8 a 10: Muito Satisfatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas de um modo geral; • Disciplinas sobre A. E. e da Aprendizagem; • Iniciação Científica e à Docência. • Prática desenvolvida pelos docentes do curso. 	Enquanto um processo, que é constituído dia após no cotidiano da sala de aula. Dotado de instrumentos que nos direcionam a um olhar mais cuidadoso não apenas aos estudantes, mas a própria prática docente.	1. Processo 2. Amoroso 3. Mediação
24.	8 a 10: Muito Satisfatória: Excelência em ensino	<p>8 a 10: Muito Satisfatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas sobre A. E. e da Aprendizagem; • Disciplinas de Estágio Supervisionado; • Disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica; • Iniciação Científica e à Docência; • Materiais teóricos (textos, livros, artigos, etc.); • Prática desenvolvida pelos docentes do curso 	Avaliação significa acompanhar a evolução do discente atrelado a prática docente durante o desenvolvimento do ensino aprendizagem.	1. Acompanhar 2. Refletir 3. Evoluir.
25.	8 a 10: Muito Satisfatória	<p>8 a 10: Muito Satisfatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas de um modo geral; • Disciplinas sobre Metodologias de Ensino; 	A avaliação é um processo que tem como principal objetivo a contribuição ao docente de repensar a sua	1. Reflexão 2. Avanços 3. Aprendizagem

	<ul style="list-style-type: none">• Disciplinas sobre A. E. e da Aprendizagem;• Disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica;• Iniciação Científica e Docente.• Através de eventos acadêmicos;• Materiais teóricos (textos, livros, artigos, etc.);• Exemplos apresentados pelos docentes;• Prática desenvolvida pelos docentes do curso.	prática pedagógica para favorecer a aprendizagem dos alunos.	
--	---	--	--

RELAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA COM AS PRÁTICAS COTIDIANAS

SUJEITOS	CONCEPÇÕES DO CURSO/ESCOLA	RELAÇÃO ESTUDOS/PRÁTICA	COMO AVALIA E VIVENCIA OS ESTUDOS
1.	As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia me parecem mais avançadas em relação às defendidas pela escola;	<p>Considero satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois não vejo conflitos entre o que foi vivenciado em ambos os espaços;</p> <p>Considero satisfatória a depender da situação vivenciada, pois, dependendo da demanda, vejo que há conflitos entre o que foi estudado e o que precisa ser feito;</p>	Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são, em sua totalidade, relevantes . Vivencio todos eles em minha prática avaliativa cotidiana.
2.	As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são as mesmas defendidas pela escola;	Considero satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois não vejo conflitos entre o que foi vivenciado em ambos os espaços;	Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são parcialmente relevantes . Vivencio uma parcela significativa deles em minha prática avaliativa cotidiana.
3.	As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia me parecem mais avançadas em relação às defendidas pela escola;	Considero satisfatória a depender da situação vivenciada, pois, dependendo da demanda, vejo que há conflitos entre o que foi estudado e o que precisa ser feito;	Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são parcialmente relevantes . Vivencio uma parcela significativa deles em minha prática avaliativa cotidiana.
4.	As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia me parecem mais avançadas em relação às defendidas pela escola;	Considero satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois não vejo	Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são, em sua totalidade, relevantes . Vivencio

	<p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são as mesmas defendidas pela escola;</p> <p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;</p>	<p>conflitos entre o que foi vivenciado em ambos os espaços;</p>	<p>todos eles em minha prática avaliativa cotidiana.</p>
5.	As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;	Considero satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois não vejo conflitos entre o que foi vivenciado em ambos os espaços;	Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são parcialmente relevantes . Vivencio uma parcela significativa deles em minha prática avaliativa cotidiana.
6.	As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;	Considero como parcialmente satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois nem sempre é possível acompanhar na prática aquilo que aprendi no curso sobre a avaliação;	Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são parcialmente relevantes . Vivencio uma parcela significativa deles em minha prática avaliativa cotidiana.
7.	<p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia me parecem mais avançadas em relação às defendidas pela escola;</p> <p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;</p>	Considero satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois não vejo conflitos entre o que foi vivenciado em ambos os espaços;	Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são, em sua totalidade, relevantes . Vivencio todos eles em minha prática avaliativa cotidiana.

8.	<p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia me parecem mais avançadas em relação às defendidas pela escola;</p>	<p>Considero como parcialmente satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois nem sempre é possível acompanhar na prática aquilo que aprendi no curso sobre a avaliação;</p>	<p>Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são parcialmente relevantes. Vivencio uma parcela significativa deles em minha prática avaliativa cotidiana.</p>
9.	<p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia me parecem mais avançadas em relação às defendidas pela escola;</p> <p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;</p>	<p>Considero satisfatória a depender da situação vivenciada, pois, dependendo da demanda, vejo que há conflitos entre o que foi estudado e o que precisa ser feito;</p>	<p>Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são, em sua totalidade, relevantes. Vivencio todos eles em minha prática avaliativa cotidiana.</p>
10.	<p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;</p>	<p>Considero como parcialmente satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois nem sempre é possível acompanhar na prática aquilo que aprendi no curso sobre a avaliação;</p>	<p>Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são parcialmente relevantes. Vivencio uma parcela significativa deles em minha prática avaliativa cotidiana.</p>
11.	<p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;</p>	<p>Considero como parcialmente satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois nem sempre é possível acompanhar na prática aquilo que aprendi no curso sobre a avaliação;</p>	<p>Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são parcialmente relevantes. Vivencio uma parcela significativa deles em minha prática avaliativa cotidiana.</p>
12.	<p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia me</p>	<p>Considero satisfatória a depender da situação vivenciada, pois, dependendo da</p>	<p>Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são parcialmente relevantes. Vivencio</p>

	<p>parecem menos avançadas em relação às defendidas pela escola;</p> <p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;</p>	<p>demandas, vejo que há conflitos entre o que foi estudado e o que precisa ser feito;</p> <p>Considero como parcialmente satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois nem sempre é possível acompanhar na prática aquilo que aprendi no curso sobre a avaliação;</p> <p>Considero como insatisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois o que foi estudado sobre avaliação não condiz com a realidade da escola e da sala de aula;</p>	<p>uma parcela significativa deles em minha prática avaliativa cotidiana.</p>
13.	<p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;</p>	<p>Considero satisfatória a depender da situação vivenciada, pois, dependendo da demanda, vejo que há conflitos entre o que foi estudado e o que precisa ser feito;</p>	<p>Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são parcialmente relevantes. Vivencio uma parcela significativa deles em minha prática avaliativa cotidiana.</p>
14.	<p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;</p>	<p>Considero satisfatória a depender da situação vivenciada, pois, dependendo da demanda, vejo que há conflitos entre o que foi estudado e o que precisa ser feito;</p> <p>Considero como parcialmente satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois nem sempre é possível acompanhar na</p>	<p>Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são parcialmente relevantes. Vivencio uma parcela significativa deles em minha prática avaliativa cotidiana.</p>

		prática aquilo que aprendi no curso sobre a avaliação;	
15.	<p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia me parecem mais avançadas em relação às defendidas pela escola;</p> <p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia estão totalmente distanciadas das que são defendidas pela escola;</p>	<p>Considero satisfatória a depender da situação vivenciada, pois, dependendo da demanda, vejo que há conflitos entre o que foi estudado e o que precisa ser feito;</p> <p>Considero como parcialmente satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois nem sempre é possível acompanhar na prática aquilo que aprendi no curso sobre a avaliação;</p>	<p>Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são parcialmente relevantes. Vivencio uma parcela significativa deles em minha prática avaliativa cotidiana.</p>
16.	<p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia me parecem mais avançadas em relação às defendidas pela escola;</p> <p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;</p>	<p>Considero satisfatória a depender da situação vivenciada, pois, dependendo da demanda, vejo que há conflitos entre o que foi estudado e o que precisa ser feito;</p> <p>Considero como parcialmente satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois nem sempre é possível acompanhar na prática aquilo que aprendi no curso sobre a avaliação;</p>	<p>Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são, em sua totalidade, relevantes. Vivencio todos eles em minha prática avaliativa cotidiana.</p>
17.	<p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;</p>	<p>Considero satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois não vejo conflitos entre o que foi vivenciado em ambos os espaços;</p>	<p>Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são, em sua totalidade, relevantes. Vivencio todos eles em minha prática avaliativa cotidiana.</p>

18.	<p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia me parecem mais avançadas em relação às defendidas pela escola;</p> <p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;</p>	<p>Considero satisfatória a depender da situação vivenciada, pois, dependendo da demanda, vejo que há conflitos entre o que foi estudado e o que precisa ser feito;</p> <p>Considero como parcialmente satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois nem sempre é possível acompanhar na prática aquilo que aprendi no curso sobre a avaliação;</p>	<p>Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são parcialmente relevantes. Vivencio uma parcela significativa deles em minha prática avaliativa cotidiana.</p>
19.	<p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia me parecem mais avançadas em relação às defendidas pela escola;</p>	<p>Considero satisfatória a depender da situação vivenciada, pois, dependendo da demanda, vejo que há conflitos entre o que foi estudado e o que precisa ser feito;</p>	<p>Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são parcialmente relevantes. Vivencio uma parcela significativa deles em minha prática avaliativa cotidiana.</p>
20.	<p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são as mesmas defendidas pela escola;</p> <p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;</p>	<p>Considero satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois não vejo conflitos entre o que foi vivenciado em ambos os espaços;</p>	<p>Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são, em sua totalidade, relevantes. Vivencio todos eles em minha prática avaliativa cotidiana.</p>
21.	<p>As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia me parecem mais avançadas em relação às defendidas pela escola;</p>	<p>Considero satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois não vejo conflitos entre o que foi vivenciado em ambos os espaços;</p>	<p>Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são parcialmente relevantes. Vivencio uma parcela significativa deles em minha prática avaliativa cotidiana.</p>

22.	As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são as mesmas defendidas pela escola;	Considero satisfatória a depender da situação vivenciada , pois, dependendo da demanda, vejo que há conflitos entre o que foi estudado e o que precisa ser feito;	Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são, em sua totalidade, relevantes . Vivencio todos eles em minha prática avaliativa cotidiana.
23.	As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;	Considero satisfatória a depender da situação vivenciada , pois, dependendo da demanda, vejo que há conflitos entre o que foi estudado e o que precisa ser feito;	Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são parcialmente relevantes . Vivencio uma parcela significativa deles em minha prática avaliativa cotidiana.
24.	As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia me parecem mais avançadas em relação às defendidas pela escola; As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;	Considero satisfatória a depender da situação vivenciada , pois, dependendo da demanda, vejo que há conflitos entre o que foi estudado e o que precisa ser feito;	Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são parcialmente relevantes . Vivencio uma parcela significativa deles em minha prática avaliativa cotidiana.
25.	As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são as mesmas defendidas pela escola; As concepções de avaliação a que tive acesso no curso de Pedagogia são parecidas com as defendidas pela escola;	Considero satisfatória a relação entre o que estudei sobre avaliação no curso e o que vivencio na sala de aula, pois não vejo conflitos entre o que foi vivenciado em ambos os espaços ; Considero satisfatória a depender da situação vivenciada , pois, dependendo da demanda, vejo que há conflitos entre o que foi estudado e o que precisa ser feito.	Avalio que os conhecimentos a que tive acesso no curso são, em sua totalidade, relevantes . Vivencio todos eles em minha prática avaliativa cotidiana.

AVALIAÇÃO DURANTE O PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

SUJEITOS	COMO AVALIA	PRINCIPAIS PROBLEMAS	EXPERIÊNCIA DO CURSO QUE CONTRIBUI
1.	As avaliações nesse período de pandemia estão ocorrendo de forma limitada, tendo em vista as dificuldades de acesso as aulas e as atividades pelos estudantes. Assim, tenho restringindo, infelizmente, a avaliação da aprendizagem aos retornos que as crianças dão das atividades realizadas e das dúvidas que eles possuem e me enviam por meio de áudios no WhatsApp. A partir do retorno das atividades eu vou avaliando as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e com isso modifco as aulas e as atividades.	A maior dificuldade é a falta de elementos significativos de como as crianças estão compreendendo o conteúdo que chega até elas através dos vídeos e das atividades impressas, bem como de não ter certeza de que elas estão de fato realizando as atividades de forma comprehensiva ou de forma mecânica apenas seguindo orientações dos pais.	Acredito ser o de considerar o contexto pelo qual estamos passando e o contexto das crianças e de seus pais, visto que pai e mãe não são professores. Ao compreender o contexto direciono os objetivos educacionais, logo, também redireciono o sentido da avaliação no processo de ensino-aprendizagem nesse momento atípico.
2.	Por meio de atividades xerocopiadas, participação dos alunos nas vídeos chamadas, vídeo de atividades enviados por eles, por meio da participação em geral.	Quando alguns alunos não participam	Que é preciso se reinventar, criar estratégias de aprendizagem, acreditar no processo de criação e transformação em busca de bons resultados.
3.	Tento avaliar através da correção de material impresso com atividades entregues a cada quinzena. Mas, penso que este modelo de avaliar é um processo incompleto.	São inúmeras as dificuldades, tornando o processo de avaliação incompleto devido a ausência física ou até mesmo virtual aluno/professor. Não podemos avaliar o aluno apenas por atividades respondidas e encaminhadas até o professor a cada 15	As concepções de avaliação e as discussões vivenciadas nas aulas de Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Educacional.

		dias. Ainda estou procurando uma forma melhor de avaliar minha turma.	
4.	Bom.	Mais participação.	Saudades das presenciais.
5.	Estão sem acompanhamento familiar necessário.	Os pais não colaboram.	-
6.	Esforçados.	A ausência de presença.	Reflexivas.
7.	Através dos vídeos gravados pelos pais e das fotos das atividades.	Não poder ter contato com os alunos diariamente para ver como eles progredem, suas dificuldades. Não ter retorno de todas as atividades realizadas por todos os alunos	É necessário olhar de forma atenta para o caso de cada criança e tentar compreender o que os alunos conseguiram ou não aprender, mesmo à distância e com todas as dificuldades do momento, e propor atividades e intervenções remotas direcionadas, que permitam que eles continuem avançando em suas aprendizagens.
8.	Pelas atividades e a pequena participação do aluno nas aulas de EAD.	A falta de continuidade. Apesar de haver aula de forma EAD, esses momentos tem sido restringidos ao q é necessário repassar para o aluno, tirando o contato que o professor tem com as dificuldades, dúvidas e desenvolvimento do aluno. Outro problema é a falta de veracidade nas atividades dos alunos, já que os alunos tem a ajuda marcante dos responsáveis no momento de produção das atividades, isso quando os pais não fazem as atividades pelos alunos.	A de adaptar cada atividade e ensino a realidade da criança e principalmente tornar a aula lúdica.

9.	É um desafio, mas por meio das atividades e do desenvolvimento das aulas remotas é possível ter um norte.	Contato, constância.	Os processos de adaptação.
10.	Através de fotos Internet.	pois muitos não tem acesso pois trabalho em zona rural e de baixa renda.	Nenhuma.
11.	Apostilas e vídeo conferência (oralidade).	A falta do professor no dia a dia pois mesmos os pais se esforçando muitos ainda não são alfabetizados.	A busca de resultados mesmo em outra situação de ensino aprendizagem.
12.	Como avaliar sem ter estrutura alguma. A comunicação é quase inexistente.	A falta de recursos de modo geral.	Quando se fala de uma escola de rede pública fica quase inexiste. Sabemos que nós professores como seres transformadores precisamos muitas das vezes nos reinventar. Mas, ao irmos para a prática tudo se volta contra pois o ideal está muito longe do real.
13.	Pela participação.	Saber se estava fazendo sozinho.	As teorias vivenciadas me ajudar a encontrar um norte até porque o que estamos vivendo não foi esperado.
14.	Não tenho tido a oportunidade de avaliar meus alunos, pelo fato das atividades educacionais estarem suspensas na rede em que ensino, nesse período da pandemia, até o momento.	Não tenho como responder essa questão.	O principal ensinamento aprendido no curso de pedagogia sobre avaliação e que tento vivenciar na minha prática, diz respeito a avaliação processual e formativa.
15.	Avaliar os alunos é também avaliar minha prática docente. Busco ao máximo compreender como está o processo de aprendizagem, de como os conhecimentos estão chegando até eles, porém nem sempre é possível fazer isso em sua totalidade, mas	O não contato direto com os estudantes. A falta de trocas de conhecimento, visto que muitas vezes por serem aulas gravadas, não é possível questionar e refletir juntamente com eles, ficando difícil de	Nesse contexto tudo é muito novo. Sinceramente nesse novo formato de ensino, não vi ainda muita ajuda por parte do que foi compreendido na graduação, mas isso é perdoável, pois nunca imaginariamos que algo

	os avalio por meio dos feedbacks que são dados por meio das atividades principalmente. Se algo está muito difícil, tento mudar minha prática.	avaliar os estudantes e até mesmo de avaliar minha prática.	aconteceria, porém creio que nas próximas aulas de avaliação, a Universidade trabalhará também essas outras formas de se avaliar e de se compreender avaliação em um contexto digamos que caótico, como esse que estamos enfrentando.
16.	Sem estímulo.	Não estar presente no dia a dia com eles.	Aprender a aprender. Mudanças é pra ser vivenciada.
17.	A avaliação nesse período ocorre de maneira contínua através dos retornos das atividades através dos meios utilizados para comunicação Whatsapp.	O principal problema encontrado, está em relação que nem todos os alunos estão tendo acesso às aulas enviadas via Whatsapp (pois nem todos tem acesso à internet). Nesse caso fica impossível haver uma avaliação.	Estamos em um momento que temos de nos renovar para podermos chegar ao nosso alunado. Nesse caso a avaliação tende a ser a partir das atividades desenvolvidas pelos alunos e registradas no grupo do Whatsapp.
18.	Estamos em um processo extremamente complicado em que podemos fazer diagnósticos, refletir, mas a participação com o todo não acontece como se deseja. A avaliação portanto, não está sendo como almejamos e como realizamos de forma física, mas tentamos avaliar remotamente via Feedback em vídeo, áudios de leituras e atividade escritas.	Não puder olhar nos olhos dos alunos, trocar experiências de forma desplugada e comprovar na interação que eles realmente estão aprendendo.	De experiência no curso de pedagogia que tem ajudado, foi de levar em consideração qualquer esforço do aluno como bem válido. Não somente em tempo de aula remota, mas qualquer tempo.
19.	Sob pressão.	Não temos como fazer...	Sem resposta para.
20.	A avaliação acontece por meio da participação e da interação. Quanto aqueles que não tem acesso às tecnologias é difícil.	O distanciamento social, a falta de acesso às tecnologias por alguns. E quando tem, alguns faltam recursos para colocar recargas	O ensinamento é que a avaliação acontece de forma processual. É uma nova realidade, ninguém estava

		<p>para utilização de dados móveis. Ou concertar o celular, ou câmera... para enviar as evidências. Quando não, imagens enviadas embasadas. São muitas realidades. Algumas mães analfabetas, que também sentem dificuldades de auxiliar os filhos.</p>	<p>preparado, nem existe uma receita para agir diante dos desafios, vamos aprendendo a buscar caminhos para chegar próximo dos alunos. [...] Os alunos que tem acesso às tecnologias, tiram dúvidas, dar para acompanhar melhor, quanto aqueles que não tem, fica difícil o acompanhamento.</p>
21.	A partir da realização das atividades propostas e da interação nos meios/ recursos/ instrumentos que temos usado na escola.	<p>A dificuldade de acesso dos mesmos aos meios/ recursos/ instrumentos que temos usado.</p>	O uso de portfólios.
22.	Através da participação e devolutiva dada pelos alunos via whatsapp, áudios e fotos das atividades, dos questionamentos sobre os conteúdos.	<p>Muitos estudantes só tem um celular em casa dos pais para realizar as atividades, muitas vezes com acesso restrito a internet, que acaba rapidamente, usando os dados móveis, então, muitas vezes assistem as aulas quando conseguem acessar a internet e abrir aos vídeos enviados pela professora. A falta de internet e também de recurso para os alunos como tablets ou notebooks que ajudariam a melhorar a qualidade das aulas para os alunos.</p>	<p>Entender que cada aluno aprende de uma forma diferente e em um tempo diferente, assim, temos que ter um olhar mais humano para cada discente, buscando auxiliar cada um em suas dificuldades. As aulas a distância nos ajudam a ajudar cada criança individualmente com maior tempo para cada um.</p>
23.	Uma questão muito pertinente para os dias atuais, enquanto estamos em sala de aula, a avaliação é vivenciada dia após dia, já com o sistema remoto, estamos acompanhando o desenvolvimento de atividades e	<p>O acesso à tecnologia, Falta de retorno dos estudantes, o fato de sabermos ao Certo como os estudantes se desenvolvendo...</p>	<p>Justamente fato de compreender avaliação como um processo que é construído através das vivências cotidianas. E mesmo em meio às dificuldades estabelecidas pelo</p>

	habilidades dos estudantes a partir do retorno fornecido através de imagens, vídeos chamadas e meios tecnológicos. É um desafio avaliar em meio a esse contexto, pois bem sabemos que nem todos os estudantes têm acesso às tecnologias o que nos leva a refletir que, embora tenhamos alguns indícios de aprendizagens não sabemos ao certo como nosso estudante tem se desenvolvido...		momento atual, procurar olhar para o estudante mesmo que distante fisicamente, como um sujeito que está em construção do conhecimento com um pouco mais de dificuldades das quais observávamos em sala
24.	Processual.	Falta de acesso as tecnologias parte de alguns alunos.	Autoavaliação e planejamento.
25.	Através de atividades via online.	A falta de acompanhamento diário prejudica uma avaliação completa.	Fez-me refletir que não posso avaliar os alunos de forma quantitativa, visando apenas fatores numéricos. Os avanços, mesmo que não tão satisfatórios quanto eu gostaria, devem ser levados em consideração.

APÊNDECE D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS PROFESSORES EGRESSOS DA UFPE – CAA, ATUANTES EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

RESPOSTAS PROFESSORA TERESA:

1. Como você desenvolveu a avaliação durante o período pandêmico? E no pós-pandêmico, como têm sido desenvolvidas essas práticas?

No período pandêmico, em que os alunos estavam em casa, apenas com aulas remotas, as avaliações se davam por meio do que a gente percebia da participação dos alunos... era mais nesse contexto. Não tinha uma avaliação escrita em si não... era uma avaliação mais qualitativa do que quantitativa. Ou seja, a gente buscava mais observar o nível de participação dos alunos, o engajamento dos alunos levando em consideração aqueles que tinham dificuldade de acesso, justamente para evitar a exclusão daqueles que por algum motivo não tinha essa facilidade de acesso pra [participar] das aulas. Agora no período pós pandêmico, sobre a avaliação, muda mais um pouco, né?! Porque a gente volta... acaba voltando com as práticas das avaliações que são escritas, né?!, porque infelizmente a gente ainda é cobrado a ter esse tipo de avaliação que é classificatória, né, por meio de notas, então retoma (sic) novamente essas avaliações escritas que já existiam antes do período pandêmico. Então a principal diferença é essa... num primeiro momento, com a pandemia, as avaliações que foram readaptadas pra parte das notas, né?!, ou a nota em si do aluno ser computada não levando em consideração uma avaliação escrita, mas uma avaliação diagnóstica, uma avaliação contínua, digamos assim, formativa, porque a gente se preocupou mais com a questão do desenvolvimento do aluno, do envolvimento do aluno em sala, até porque seria mais complicado, bem mais difícil, ter esse controle com avaliação escrita, digamos assim, até porque não tinha como... tinha as classes online, mas como a gente utilizava o google meet, não utilizava os classroom para essas aulas ou coisa do tipo, a avaliação era mais da observação dos alunos o nível de participação, o retorno das atividades, se estavam participando, se respondeu as atividades, tudo isso contribui para avaliar o aluno na pandemia.

2. Quais as “exigências” da secretaria relacionadas à avaliação no período de retorno às atividades presenciais?

A gente percebeu, foi perceptível, que retoma mais uma vez aquela ideia de avaliação escrita, que tem como foco dar uma nota, dar um número à criança de acordo com a quantidade de erro e de acerto. Mas teve uma diferença, pelo menos eu percebi uma diferença muito grande, porque hoje, nesse período pós pandêmico, já começou a se discutir mais... isso já existia, né?! Mas começou a se discutir mais essa avaliação contínua, essa avaliação que não é só avaliar a nota do aluno, mas é também a participação, avaliar a conduta do aluno em sala de aula no quesito de participação, atividade, engajamento, então, hoje a gente já percebe uma avaliação que já existia, vale a pena ressaltar novamente, né?!, essa avaliação digamos, com mais de um contexto, não é mais só avaliar o aluno através do que ele escreve numa prova... não! Paralelo a isso, a gente leva em consideração também, e isso ficou mais claro agora, no período pós pandêmico, a própria secretaria deixa bem aberto a isso, né?! Essa questão de avaliar o aluno não só nessa perspectiva de avaliação escrita, mas do que o professor consegue observar o aluno... até porque hoje em dia é crescente a quantidade de alunos com algum tipo de deficiência, de transtorno, então a gente não pode, mesmo fazendo uma avaliação diferenciada para esses alunos que às vezes necessitam, tanto os que fazem parte dessa quantidade de alunos que tem alguma deficiência ou não, a gente começa a perceber que essa avaliação diagnóstica, né?!, ou essa avaliação contínua, ela é importante. Tem um texto que eu li, que é muito importante frisar aqui... a LDB pontua sobre isso, a BNCC também pontua sobre isso, que é justamente sobre valorizar o qualitativo sobre o quantitativo, então, como é a qualidade da aprendizagem do aluno? Será que ele realmente tá conseguindo aprender? Será que a avaliação escrita é a única forma de avaliar esse aluno? Então a gente sabe que não. Então as exigências hoje, deu pra perceber que mudou um pouquinho o cenário. Quando eu falo “exigência da secretaria” não está mais voltada àquela exigência física, aquela obrigatoriedade... lógico, tem que ter, há cobrança sim, porque o registro é muito tradicional, o registro da avaliação, o registro da nota ainda é muito tradicional, porém, a gente já vê uma mudança nesse contexto, já tá se relacionando muito à avaliação que visa atribuir uma pontuação e a avaliação qualitativa, a avaliação que a gente percebe como é que tá a aprendizagem do aluno em sala de aula, como é a participação dele, etc.

3. Diante das “exigências” relacionadas à avaliação, você considera haver espaço para “agir diferente”?

Com certeza! Agora assim, a passos lentos. Certo?! O professor tem tido um espaço maior para agir diferente? Tem sim..., mas, a nota, atribuir uma nota, ainda tem um peso muito forte, porém o professor não precisa ficar preso a uma avaliação pra mudar a sua forma de agir ou agir diferente. Porque... vou falar um pouco da minha prática, tá bom?! Lógico, a formação, vale a pena ressaltar que a formação contribui muito... tem gente que diz que a prática é o contrário da teoria, mas não é. Toda prática tem uma teoria imbricada. Por trás de toda prática tem uma teoria. Então, a formação é muito importante. De onde a gente vem, de onde a gente é formado, contribui muito para a nossa prática. Isso é muito importante. Então, voltando mais uma vez para a pergunta: sim, abre espaço sim. A depender da formação que você tem, da visão que você tem do que é a docência, do que é o aluno, a importância de ter uma avaliação qualitativa em detrimento de uma quantitativa, faz a gente mudar muito nossa maneira de agir. E como eu disse na pergunta anterior, como é perceptível que as secretarias têm discutido mais sobre essa avaliação diferenciada, sobre não levar em consideração apenas o que é escrito pelo aluno, mas sim todo o contexto, comunidade, a participação do aluno, a participação na comunidade e etc., então é possível sim o agir diferente. A passos lentos, mas, o professor querendo, na sala de aula, no contexto educacional, há espaço sim para agir diferente, fugir um pouquinho do tradicional, buscar outras formas de avaliar o aluno. Isso é possível sim.

4. No que diz respeito às avaliações, como se deu a participação da família dos estudantes no período das atividades remotas? E no período das atividades presenciais? Quais mudanças você identifica?

Nas atividades avaliativas remotas, não foi bem possível ter um acesso maior à família porque era tudo muito distante. Então as avaliações ou as atividades avaliativas que eram enviadas aos grupos para as crianças responderem, era mais como atividade, como dinâmicas de participação e resolução de questões que se dava no próprio momento da aula... a única coisa que foi mais perceptível quanto à participação da família no remoto e no presencial é a seguinte: eu consegui comprovar isso na minha prática, no meu contexto como professor... é o seguinte: aqueles pais que eram presentes no período da avaliação e no tempo como um todo, no tempo presencial, antes da pandemia, foram os

pais, as famílias que continuaram presentes nas aulas remotas. Aqueles pais que no momento das aulas presenciais, antes da pandemia, também não se importavam com o processo de aprendizagem da criança, não dava atenção, não estava próximo, a comunidade ou a família não estavam próximas, foram os mesmos pais que na aula remota, por conta da pandemia, fez pouco caso. Então, houve essa relação. É até um tema muito interessante... até para uma pesquisa em si, porque eu consegui perceber isso. Os pais que eram presentes antes do remoto permaneceram presentes na aula remota. Aqueles que não eram presentes, as famílias não eram presentes na aula presencial antes da pandemia, foram os que permaneceram também sem estar presentes nas aulas remotas. Então eu consegui fazer uma associação parecida quanto a isso. Quanto as mudanças que eu identifico entre um período e outro, no contexto da avaliação, a forma de avaliar o aluno. A burocracia diminuiu bastante, né?!, até porque era um contexto totalmente diferente, então a prática avaliativa mudou muito. Quem já tinha em si essa prática de avaliar para além de uma nota, sempre se preocupou, por exemplo, em avaliar o aluno também no que ele aprende, no que ele participa, como é o engajamento do aluno, então foi bem tranquilo. Aqueles que já não tinham essa visão de avaliação também, já sofreram um pouco mais.

5. No que diz respeito ao desenvolvimento dos estudantes no período pós pandêmico: o que dizem/informam os resultados das avaliações internas, que você realizou?

Se eu for levar em consideração o ano de 2021, primeira unidade, ou até primeiro semestre, vou dizer assim... em contrapartida, relacionando a anos anteriores a pandemia, foi um pouco mais sofrido... deu pra perceber que... eu não vou dizer que ano da pandemia foi um ano perdido, porque não foi, né?! Todo conhecimento é válido, porém, os conhecimentos que foram adquiridos no ano da pandemia foram mínimos em relação ao que se aprendera em anos anteriores em sala de aula, no contexto presencial. Tá bom?! Então, quanto ao desenvolvimento das crianças no período pós pandêmico, o que a gente percebeu em sala de aula: hoje, 2022, segundo semestre, já percebemos que eles estão começando a pegar o ritmo, mas houve um atraso significativo. Houve um atraso significativo que não foi pequeno, eu não sou professor de alfabetização, mas quando eu escuto as professoras que trabalham na área da alfabetização conversando sobre elas falam das dificuldades que estão tendo até os dias de hoje. E nós que somos professores de alunos maiores a gente percebe uma certa dificuldade, porém tem sido recuperado. Ou

seja, o ensino remoto, que pegou todo mundo de surpresa, é lógico, tem suas falhas que são grandes, muito grandes, as aulas remotas não contribuem em muita coisa para a criança, realmente é só em caso de emergência, mesmo, sabendo que há sim um retrocesso quando a aula se torna remota. Então, voltando aqui, o eu pude perceber nas avaliações que foram realizadas nesse período pós pandêmico: houve sim uma queda considerável nas notas, levando as avaliações num outro contexto, no contexto comportamental, até porque comportamento também se avalia, houve sim aí, foi necessário um trabalho muito grande com as crianças, focando justamente ao ensinamento de alguns princípios, porque tem que realmente assim, é o colégio que educa, tem papéis da família que são repassados para o colégio, e foi necessário a gente até voltar a reensinar algumas a criança. Então, houve sim uma baixa significativa no resultado das avaliações, e quando eu falo de avaliações eu não falo aqui só de avaliações quantitativas, não estou falando só de nota, mas num contexto geral de participação das crianças, de engajamento das crianças no desejo de aprender também, ficar em casa esse tempo todo trouxe um certo comodismo a essas crianças, a ponto de eu presenciar várias vezes crianças que não era tão perceptível antes, a grande quantidade de criança chegando no colégio sem querer ir, ou chorando, fazendo escândalo, agora isso muitas crianças... ou seja, houve aí né um rompimento com muitas questões relacionadas a educação. Então, os resultados tiveram sim uma baixa significativa, porém nesse ano de 2022 estamos percebendo uma retomada que sabemos que não vai ser da noite para o dia que voltaremos ao patamar de antes, que já não era bom, porém regredimos bastante por conta da pandemia.

6. A seu ver, os resultados das avaliações externas desenvolvidas no período pós pandêmico são compatíveis com as informações das avaliações realizadas por você em sala?

As avaliações externas nesse período atual, pós pandêmico, levando em consideração as avaliações que são realizadas em sala de aula, há uma disparidade sim, porque as avaliações externas permaneceram o que já cobravam anteriormente, antes da pandemia, e nós, como professores em sala de aula tivemos que adaptar ou readaptar muita coisa do nosso ensino, porque os alunos que pegamos pós pandemia nesse novo presencial, vieram com lacunas que não foram sanadas na época do ensino remoto. Então, há sim uma diferença, não há muita compatibilidade nas informações do que é mostrado nas avaliações externas e do que é cobrado em sala de aula no momento atual, justamente por

causa da necessidade de fazer um apanhado, uma retomada daquilo que as crianças não conseguiram acompanhar no ano da pandemia. Por exemplo, alguns conteúdos aqui, né?! Digamos que eu estou trabalhando divisão com número decimal do 5º ano... a gente percebeu que a gente precisava fazer uma retomada quase que do início, no princípio das multiplicações, ou seja, o básico, porque a base que é mais consolidada de divisão exata e não exata, e multiplicação no 4º ano, não foi possível por conta da pandemia. Então, houve esse regresso, entendeu?! Regresso no sentido de ter que voltar um pouquinho, reensinar algumas coisas para os alunos e aplicar em avaliações, avaliações que valem ponto, que valem nota, o que eles repreenderam, tiveram que repreender. Já nas avaliações externas, nós percebemos que permaneceu com as exigências anteriores, sem levar em consideração o regresso que teve no ano da pandemia, então há sim uma diferença aí nas informações realizadas de forma externa e na sala de aula. Antes havia até uma certa compatibilidade, mas, levando em consideração principalmente o ano de 2021 ou parte dele, quando as aulas presenciais começam a voltar, como mais força, há sim uma divergência nas informações.

7. Qual o programa educacional que mais tem influenciado a avaliação no período de atividades presenciais?

Atualmente, o PNE, o Plano Nacional da educação, porque o PNE vem sendo discutido bastante agora, né? Justamente porque a partir das avaliações do Plano Nacional de Educação é que se pensa em políticas públicas, e nesse ano pós pandêmico o que a gente mais precisa é pensar em políticas públicas voltadas para a educação... a pandemia e o período remoto trouxeram sim esse lado obscuro, mas também nos mostrou as necessidades que nós temos... o quanto a educação é importante, as lacunas que as crianças possuem, a importância da educação... então, o PNE é o que a gente mais usa como base para...e tem influenciado nas avaliação nesse período presencial pós pandêmico, porque como necessitamos de políticas públicas mais fortes, e o PNE visa justamente isso, criar avaliações, elaborar avaliações que visem o desenvolvimento de políticas públicas, para que a avaliação volte a melhorar, é o plano que a gente mais segue ou tenta seguir no contexto das avaliações.

8. Como funciona a avaliação proposta pelo programa?

Quando eu falo do PNE, essa avaliação proposta é justamente a avaliação voltada para políticas públicas.... então, no meu contexto da sala de aula... se eu estou num contexto em que o colégio está em determinada cidade e essas avaliações se dão com o intuito de avaliar os alunos, ver até onde estão conseguindo progredir, ver a necessidade das crianças e a necessidade do professor também, até porque, no meu ponto de vista, a avaliação ela é mais importante para o professor do que para o aluno, porque é a partir da avaliação que um bom professor muda sua prática de ensino. Avaliar não é só atribuir uma nota... para mim a avaliação é de extrema importância para que o professor mude ou readapte a sua prática de ensino, porque se eu tô trabalhando certo conteúdo, aplico uma avaliação e percebo que naquela avaliação os alunos não se saíram bem, então eu pego essas notas, comparo ao desenvolvimento deles em sala de aula, e se eu ver que casou um baixo desempenho nas avaliações escritas e um baixo desempenho na participação e no engajamento em sala de aula, ou seja, alguma coisa está errada... e não está errada só com o aluno, está errado com a prática do professor, com o contexto educacional como um todo, que é preciso levar em consideração também... então, a avaliação proposta pelo programa é justamente essa... avaliar para que se criem políticas públicas voltadas para uma melhoria da educação e voltadas também para a melhoria da prática do professor. Isso aí foi o que foi mais importante, do meu ponto de vista.

RESPOSTAS – PROFESSORA SÔNIA

1. Como você desenvolveu a avaliação durante o período pandêmico? E no pós-pandêmico, como têm sido desenvolvidas essas práticas?

Durante o período de isolamento, com as aulas remotas, não foi possível avaliar os estudantes, no entanto, ainda foi realizada nas turmas de quinto ano duas avaliações externas, provas do Saeb e saep. No período pós-pandêmico as avaliações são contínuas diárias a partir do desenvolvimento do aluno nas atividades propostas e também com provas bimestrais.

2. Quais as “exigências” da secretaria relacionadas à avaliação no período de retorno às atividades presenciais?

As avaliações cobradas da secretaria de educação são três pareceres sobre o desenvolvimento do aluno, como ele está evoluindo em sua aprendizagem, o primeiro parecer inicial, um intermediário e o final.

3. Diante das “exigências” relacionadas à avaliação, você considera haver espaço para “agir diferente”?

Sim, ensino em duas turmas uma de terceiro ano e outra de primeiro ano. No terceiro ano costumo fazer autoavaliação com os alunos, diariamente, no final da aula eles relatam brevemente o que eles aprenderam durante a aula e os motivos deles não terem desenvolvido as atividades, quando isso ocorre, no final da semana eles me entregam esse relatório avaliativo e revisamos os conteúdos.

4. No que diz respeito às avaliações, como se deu a participação da família dos estudantes no período das atividades remotas? E no período das atividades presenciais? Quais mudanças você identifica?

Durante as aulas online não houve avaliações, apenas alimentamos com notas o sistema para aprovar os alunos, mesmo os que nunca participaram das aulas remotas. No pós pandemia, temos encontros bimestrais com os pais, os chamados plantões pedagógicos. São poucos pais que participam, porém os que vão são bem interessados e comprometidos com a aprendizagem dos filhos.

5. No que diz respeito ao desenvolvimento dos estudantes no período pós pandêmico: o que dizem/informam os resultados das avaliações internas, que você realizou?

Uma evolução gradativa, muito diferente do período pandêmico onde não tivemos esse acompanhamento, porque houve evasão de mais de 70% das turmas.

6. A seu ver, os resultados das avaliações externas desenvolvidas no período pós pandêmico são compatíveis com as informações das avaliações realizadas por você em sala?

Neste período de aulas presenciais ainda não foi realizada avaliações externas nas turmas que ensino.

7. Qual a política/programa educacional que mais tem influenciado a avaliação no período de atividades presenciais?

Atualmente estamos trabalhando com o programa criança alfabetizada.

8. Como funciona a avaliação proposta pelo programa?

É uma avaliação bimestral em língua portuguesa, no qual registramos se os estudantes estão ou não alcançando os indicadores de aprendizagem selecionados no programa.

RESPOSTAS – ENTREVISTA PROFESSORA ROSA:

1. Como você desenvolveu a avaliação durante o período pandêmico? E no pós-pandêmico, como têm sido desenvolvidas essas práticas?

No período remoto, como a minha turma é do segundo ano, a gente tem a avaliação externa, que não foi aplicada... não foi aplicada o ano todo... então, as minhas atividades avaliativas giraram muito em torno do acompanhamento das atividades que as crianças iam fazendo todos os dias e também da coletânea de atividades que nós fazíamos... e nessa devolutiva, eu começava a comparar o que as crianças faziam cotidianamente comigo de forma remota, e o que elas me devolviam com essas atividades. Eles já haviam recebido os livros didáticos no começo de março, então continuamos usando... nós utilizamos os livros didáticos e as coletâneas de atividades. Então eu fazia essas aulas remotas com eles, utilizava o livro, e ainda entregava essa coletânea de atividades para eles, que a gente entregava e eles devolviam a cada 15 dias. Então, basicamente foi esse tipo de avaliação que eu tentei fazer com os alunos. Porque, de fato, era algo muito precário. Da minha turma de 28 alunos, no início de 25 começaram a participar, depois foi caindo, e contando aqueles que de fato tinha participação todos os dias, eu cheguei a 12 em 2020. Então, tinha aquelas crianças que eu não tinha contato... alguns porque não tinham internet, mas outros porque os pais não faziam ou deixavam acumular a semana toda, e no domingo à noite começavam a mandar todas as atividades... aí, isso fazia com que aquela criança não conseguisse acompanhar... então, a gente tinha aquela avaliação no grupo da turma, mas era uma avaliação muito precarizada no sentido de que a gente não tinha certeza que era aquelas crianças que estavam desenvolvendo aquelas atividades. Então eu dizia: olhe,

esse texto é para leitura... gravem um vídeo lendo... então era 2, 3 crianças que mandavam. O restante não mandava. Então, a questão da leitura ficou muito prejudicada, porque eu não tinha esse acompanhamento (reflexão: a avaliação proporciona o aprendizado, no sentido de que orienta as práticas do professor... No cenário das aprendizagens durante a pandemia, os estudantes poderiam ter aprendido mais, caso houvesse um cenário propício à avaliação?)... então, eu não conseguia avaliar... por exemplo: aluno X ele ainda é pré-leitor, ele ainda não consegue ler as palavras de forma fluente, ele ainda está silabando... eu não conseguia fazer isso na maior parte dos meus alunos. Então eram 6 ou 7 que de fato me mandavam vídeo e que eu ia avaliando, que eu conseguia direcionar as atividades e passar para eles atividades que eles desenvolvessem aquele nível de leitura e de alfabetização... então, tudo assim... tudo muito precário... pedindo aos pais: por favor, mandem as atividades, eu estou à disposição... mas também assim, compreendendo, porque há uma realidade no meu município de muito trabalho, porque como eu trabalho em Toritama, então a questão é costura... de domingo a domingo... e eles não param, de fato. Então, basicamente, as minhas atividades avaliativas no período de 2020, até metade/maio de 2021, que foi quando a gente retornou para as escolas, sem os estudantes, mas aí eles iam, e a gente pegava a atividade, então tinha uma maior participação, porém ainda muito precarizada... não tendo um cenário ideal para avaliar essas crianças. O que a gente percebeu quando a gente retornou, foi o quanto essas crianças voltaram ainda assim... não só elas ficaram – boa parte – paralisadas naquele nível de aprendizagem, mas muitos regrediram... muitos regrediram! Aquela criança que já sabia fazer o nome, já conhecia as letras, já estava silabando, muitas não estavam mais silabando, sabiam a sílaba, mas não sabiam mais juntar. E os 3 meses que a gente passou, de setembro até dezembro, foi mais no intuito de nos acostumarmos a essa nova realidade de uso de máscara, e também e tentar trazer essas crianças mais perto da gente, de dizer: “olhe, faltam 3 meses, mas é importante que a criança venha presencialmente...” então, assim, mesmo assim ainda houve uma avaliação externa para as crianças, e tanto é que essa minha turma, que foi do passado, de 2021, foi a turma que (junto com a professora da turma da tarde, que é do 2º A, e eu sou do 2º B), mesmo com toda essa dificuldade, os alunos que foram avaliados por essa avaliação externa foram destaque, e a gente ganhou o prêmio de destaque do Estado. Então a nossa escola, eu e a professora da tarde, a gente conseguiu esse prêmio. Mas por quê? Porque a gente percebeu que já haviam alguns alunos que já vinham muito bem, e que esse acompanhamento diário que a família fazia,

foi o que deu esse resultado positivo pra gente, mas a gente comprehende que, de fato, não conseguiu esse acompanhamento para que a gente mudasse nossa prática e a criança realmente consolidasse uma aprendizagem. Até aí, esse é o resumo do remoto. A gente pode dizer que foi de forma muito precária, muito conturbada, na verdade.

A gente retornou em fevereiro, mas eu passei as 3 primeiras semanas de fevereiro realizando avaliações diagnósticas. Então, foi todo esse período... não só de língua portuguesa e matemática, mas também de história, geografia, ciências... tudo isso eu fui fazendo esse acompanhamento. E aí, o que eu percebi... que o não conseguir fazer essas avaliações, essas avaliações que são contínuas, que são diárias, prejudicam a nossa ação enquanto docente. Porque a gente fica um pouco, assim... fazendo atividades, mas sem saber se essa criança tá aprendendo. Então, esse retorno foi de fato muito chocante, porque quando eu fui pegando, fazendo as atividades cotidianas, eu digo: “nossa! A maior parte da minha turma” tá no nível de pré 2, de crianças de 5 anos. Mas a gente foi trabalhando... aí em abril, a gente teve outra avaliação externa, do estado, né?! A gente fez essa avaliação externa e que fiquei muito receosa porque as crianças ainda estavam retornando... apesar de que em 2021 passaram três meses com a gente, mas, o retorno, de fato, foi esse ano de 2022, e eu me preocupei no sentido de que, apresentar essa avaliação – entre aspas, né?!, porque isso pra mim não é avaliação... – essa verificação tão cedo! Já causa isso... as crianças ficaram tensas, e eu achei muito precoce..., mas, é como se diz, né?! É externa, vem e aplica e pronto! E a partir disso vão enquadrando as crianças. Mas, o que eu percebo, agora: passaram-se seis meses com eles, a avaliação que eu faço cotidianamente com eles, principalmente quando eu vejo as crianças que tinham maior dificuldade, perceba: em desenvolver coisas simples, habilidades simples, entre aspas, eu digo assim em comparação com a idade deles... habilidade motora fina, muitos mal conseguiam pegar no lápis... eu vinha fazendo esse acompanhamento desde fevereiro, direcionando as atividades para que eles fossem desenvolvendo. Hoje eu posso dizer que as minhas crianças, meus estudantes, estão num nível muito bom, além do que eu imaginaria que eles iriam conseguir. Estou com uma turma de 34 crianças e elas estão se desenvolvendo bem, já tenho crianças que são leitoras iniciantes, tenho aquelas que já estão se iniciando para isso... já tenho leitor fluente... e isso assim, só tô falando de LP, porque é a parte em que se tem maior interesse sobre... mas assim: a avaliação cotidiana, aquela que a gente

faz com o estudante, ela é muito importante para que a gente possa direcionar a nossa prática docente, a nossa prática pedagógica. Então eu acho que esse foi um retorno que nos assustou, no início... quando eu vi esse retorno do primeiro mês, de fevereiro, causou aquele espanto, né?! Pra onde eu vou, agora, porque eu tenho crianças, ainda hoje, mas aí são de contextos diferenciados, são crianças que são faltantes, tem algum distúrbio de aprendizagem, e além disso a gente vê um descaso assim, que mesmo fazendo essa avaliação, esse acompanhamento, é muito difícil porque são muito faltantes... eu tenho criança que reconhece apenas a letra A porque é a primeira letra do nome... mas aquelas que de fato estão na sala de aula cotidianamente, que só faltam quando estão doentes, e que eu consigo mesmo desenvolver as atividades, me ajuda demais, porque eu posso direcionar a minha prática com essas crianças... então a minha avaliação, ela é contínua, ela vai seguindo, e eu sei o que as minhas crianças, o que os meus estudantes são capazes de fazer até esse momento, sei o que cada uma consegue... mas aí, a gente já teve uma formação, que é do programa Criança Alfabetizada, e nesse programa, a perspectiva é muito boa, uma perspectiva de letramento, e tal, inclusive esse programa foi o que conferiu o prêmio Destaque, mas é uma proposta muito boa. Mas aí, o que me preocupou foi outro programa, que eu não me recordo o nome... mas esse programa avalia a fluência da leitura das crianças... e mostraram pra gente s dados, porque desde o início do ano, além dessa avaliação ainda tem a avaliação da leitura, que é um programa de celular no aplicativo, colocam lá um texto no programa, e a partir da rapidez que o aluno fala, a partir da quantidade de palavras que o aluno lê, eles vão quantificar se o aluno é pré leitor 1, 2... até o 6; depois leitor iniciante ou leitor fluente. E isso me preocupou muito, assim, a forma como foi falado, porque não leva em conta o contexto das crianças, o contexto de casa, familiar, e, ainda, outra questão: o contexto de sala de aula. Não levam em conta. Eu fiquei horrorizada... eles colocam lá os dados: fulano é pré leitor 1, fulano é pré leitor 3, porque leu tantas palavras...

Então, tem uma plataforma... a gente tem acesso a essa plataforma que não tinha... a gente sempre poderia olhar essa plataforma, só que a gente não sabia que poderia ter... na última formação nos disseram, e a gente entrou nessa plataforma... a gente entrou, aí quando eu olho, um aluno meu que é leitor fluente e estava como pré leitor. Aí eu disse: “esse dado aqui não está correto...” – “não, é confiável” – não está correto. Eu conheço os meus alunos e eu sei aonde cada está! Ele lê, ele perfeitamente! Inclusive ele já chegou

na escola alfabetizado porque a mãe dele já alfabetizou. Está incorreto isso aqui”. Aí foi aquele choque! Disseram logo “você pode estar se confundindo, porque você tem vários alunos com o mesmo nome”... aí eu disse: independente disso, essa do está incorreto” – essa criança chegou para mim lendo! **Esse programa é o CAED?** Sim, esse mesmo! Ele é do estado, e como o município daqui segue muito o que o estado faz, aí está seguindo o estado. Aí disseram: pode ser que esteja correto! Pode ser do início do ano. Eu disse: não está correto! Colocaram panos quentes, dizendo que foi um problema isolado. Mas aí, eu acho muito tensa essa questão, porque como é que eu vou pegar, colocar um cronômetro do lado do meu lado, e dizer: olhe, tem 60 palavras, tem 60 segundo para você ler, e depois eu vou dizer se a ele se ele é fluente ou não... porque não está na decodificação, não está na velocidade, o letramento é muito maior que isso. Mas assim, as avaliações, quando elas vêm pra gente, é mais ou menos para isso: só pra dizer o que aluno está conseguindo ler ou fazer conta, mas, assim, não há acompanhamento da gente cotidianamente. Há coordenadores na escola? Tem! Mas a gente não senta pra dizer assim: olhe, como foi... a gente teve uma reunião, nós professores com a gestora, e eu disse: vamos sentar, para discutir sobre nossos alunos, discutir como está a aprendizagem... – não, para que isso? Então fica só o professor, então tudo depende muito do professor. A avaliação é só responsabilidade do professor. Quando a gente traz as informações, - Não, é que é assim mesmo, essa criança é isso, essa criança é aquilo, e eu não vejo dessa forma.

2. Quais as “exigências” da secretaria relacionadas à avaliação no período de retorno às atividades presenciais?

Não há assim, preocupação de chegar pra gente e dizer assim: olhe, como está? Conseguiu avaliar nesse período? Como é que está o desenvolvimento das crianças, o que você tem pra gente? Eles não querem saber a versão do professor. É como se o professor não realizasse avaliação. A visão que eu tenho – veja, não me disseram isso, mas eu estou lhe dizendo o que acontece na prática, porque às vezes a gente fala, mas na prática diverge muito. Então eles não falam: tal dia vai ter avaliação de leitura...” eles não chegam e dizem: olhe daqui a duas semanas a gente vai ter avaliação. Então, vamos sentar e discutir o que você tem, aqui, já que você avaliando essas crianças, vem acompanhando, qual é o seu diagnóstico como professora? Não... professor, nesse município, nessa escola em que eu trabalho, não é visto como um professor capaz de avaliar seus estudantes e dar

diagnóstico da avaliação, e ainda mais dizer assim: “olhe, esse é o diagnóstico e eu pretendo fazer isso aqui pra tentar alcançar o que cada criança está necessitando” não... então é tudo uma questão de índices... porque se tem uma avaliação de português (eu tô falando português porque é o tipo de avaliação que eles estão considerando. As outras disciplinas não estão nem em segundo plano... se quer são citadas). Então assim, a avaliação pra eles é o que os índices falam, não é o que o professor fala. É considerado o CAED... então, colocam o aplicativo com o texto pra criança ler... se a criança leu até 60 palavras, ele vai ser classificado dentro dos perfis que estão lá, se ela não ler também vai ser classificada... e o que o professor fala, nem se procuram saber. Porque poderiam dizer assim: “essa criança aqui é pré leitora, pelo que o programa disse... mas você, como professora, o que é que essa criança sabe? Quais são as habilidades dela? O que é que ela ainda precisa? Isso não é feito com a gente... em nenhum momento a coordenação e nem a gestão chegou para a gente e conversou sobre a avaliação. Funciona assim: a gente tá na sala de aula, aí de repente dizem que é dia de avaliação. Aí levam 3 alunos e quando terminam vêm buscar mais três... e é isso... comprehende? A avaliação é isso. O professor não acompanha, porque dizem que não pode sair da sala de aula. Mas causa um estresse nas crianças, sabe? E isso não é considerado. Porque o meu estudante lê pra mim porque está acostumado pra mim... um que é leitor fluente lê para qualquer um, se não for tímido. Mas aquela criança que está insegura ainda, que está no processo de se alfabetizar, ela não vai se sentir à vontade com as pessoas que não são do cotidiano delas, né!? Eu mesmo estava na formação e fiquei: “Nossa!” algumas professoras até se exaltaram, então disseram: “o programa não mente, o programa avalia cada criança”... mas cada criança tem um contexto, tem uma realidade, tem seus problemas de atenção, tem tantas nuances em cada criança, porque cada uma delas é universo enorme de possibilidades! Então assim, a gestão, a coordenação e a secretaria de educação deixam demais a desejar, sabe? Em relação a isso... o professor não é considerado como um profissional que está avaliando. A avaliação são essas provas que acontecem no início do ano e no final do ano pra dizer o índice de leitura da criança A e B. e a partir disso ranquear as escolas.

3. Diante das “exigências” relacionadas à avaliação, você considera haver espaço para “agir diferente”?

Sim. Enquanto professora, eu faço isso. A minha avaliação não está focada no final do ano, ou no meio do ano como a gente fez agora. Disseram que tinha que fazer a avaliação entregar aos pais. Veja, eu faço isso porque é uma exigência da instituição. Mas para mim aquilo não é avaliação... é uma provinha, é um instrumento, para mim. Foi assim que eu aprendi na universidade. Que a prova é um instrumento, um dos instrumentos possíveis para a gente entender se a criança está aprendendo ou não... porque, se eu fosse me basear somente pela provinha que está e eu faço somente final de junho e início de dezembro, as minhas crianças iriam estar muito prejudicadas. Prejudicadas no sentido de que só há português e matemática. Ainda mais no meu caso, que as crianças estão no ciclo de alfabetização... então, já querem que as crianças saiam leitores fluentes já no primeiro ano, no segundo então! Então há sim espaço nas minhas atividades cotidianas... mas no fim, o que é visto, não é o que a minha criança faz durante o ano todo e como ela se desenvolve ou não... no final, o que conta é o que esses programas dizem lá... o que é que o SAEP vai dizer... a provinha Brasil é que vai dizer... não é o que o professor está dizendo. Então, na minha sala de aula eu uso vários instrumentos avaliativos, várias atividades de acordo com aquelas crianças... é um trabalho muito mais complicado? É! É todo dia que eu faço isso, que eu diferencio esses instrumentos? Não, porque eu não tenho condições de fazer isso todo dia... mas eu sei onde eu posso caminhar com aquele estudante. Mas assim, essas avaliações entre aspas, que eles trazem, as externas, é que são consideradas. O que a gente faz em sala de aula enquanto avaliação, não é considerado. A gente faz. A gente realiza, mas não se deseja saber. (sentido que se mantém no durante e no pós pandêmico – desconsideração da análise avaliativa dos professores)

4. No que diz respeito às avaliações, como se deu a participação da família dos estudantes no período das atividades remotas? E no período das atividades presenciais? Quais mudanças você identifica?

É uma coisa interessante, Cris. Às vezes eu converso com minhas colegas de trabalho, que aquelas crianças que acompanhavam as atividades, mesmo aqueles que a gente sabia que não foi ela quem fez, mas que estava acompanhando, que estava ali todos os dias, a gente percebe que essas crianças conseguem se desenvolver, porque há uma preocupação

por parte desses pais que essas crianças estejam todo dia na escola, há uma preocupação de que as atividades propostas sejam realizadas... por exemplo: não gosto muito da atividade de casa, porque a boa parte não responde. Mas, por outro lado, tem aqueles que todo dia pedem atividade de casa, chega em casa, e faz. No outro dia tá lá a atividade. E são essas crianças que conseguem avançar. São essas crianças que eu consigo colocar níveis, aumentando os níveis das atividades, e elas não se desenvolvendo... então assim, aqueles pais que estavam todos os dias dando assistência no remoto, ou aqueles que não podiam, mas estavam presentes mais aos fins de semana, se sentavam, faziam com as crianças, mesmo que fosse uma atividade ou outra, eles estão dessa mesma forma, estão presentes no pós pandemia. Mas aqueles pais que a gente percebia que não tinha interesse por diversos motivos: "haaaa, é porque eu não sei ler, é porque eu trabalho muito, é porque eu não tenho tempo", as crianças pouco avançaram. E mesmo eu utilizando diferentes instrumentos e diferentes atividades, a gente percebe que não há uma constância nessa aprendizagem. E a avaliação ajuda muito, porque ela garante essa constâncias, garante uma continuidade... então, quando eu chego para meu aluno e vou fazendo um diagnóstico com ele, se esse meu aluno vai para a escola todos os dias, se ele faz as atividades, se ele vai para a escola todos os dias, e se a família está presente [...] mas o que eu percebo é que, durante a pandemia aquelas pais que estavam presentes e preocupados, eles permaneceram.

[...] no período remoto eu não posso dizer que fiz avaliação... pra ser sincera, eu não consegui desenvolver eu fiz minimamente um acompanhamento, e eu meio que era refém do que eles devolviam. Mas se as famílias levam a criança para escola todos os dias, então eu consigo fazer minha parte.

5. No que diz respeito ao desenvolvimento dos estudantes no período pós pandêmico: o que dizem/informam os resultados das avaliações internas, que você realizou?

Então, como eu disse no início, a minha maior preocupação foi essa... a avaliação diagnóstica... eu fiz acompanhamento de leitura e de vocalização [...], utilizei jogos e brincadeiras explorando coisas básicas... pule duas casas... ande para a direita, ande para a esquerda... eu fui partindo de coisas mais básicas quanto a essa questão da leitura, eu gosto da leitura coletivo, mas essa leitura coletiva... alguns são leitores fluentes e vão embora na leitura... outros ficam ali, acompanhando e balbuciando algumas palavras...

mas mesmo assim eu faço, aponto, mostro... uso também o jogos para formação de palavras pra identificar, assim, a consciência da criança, no sentido de entender qual o nível em que aquela criança está. Então eu acho que esses instrumentos permitem ir além da atividade de decodificar, porque esse programa que eu falei, não está preocupado em atender se a criança tá pensando sobre, se ela entende, se ela interpreta. Quer saber se decodifica. Não quer saber se a criança tá compreendendo o que está decodificando. Então eu vou fazendo atividades que vão explorando essa parte... não é só a leitura dessa palavra, mas o que significa isso? Então, presencialmente eu vou fazendo assim... vou mesclando as minhas atividades... porque eu tenho crianças que apresentam, por exemplo, dificuldade em escrever... mas isso não quer dizer que ela tá atrasada... às vezes ela já lê... ou ela não sabe ainda escrever com a letra cursiva, mas com a bastão ela escreve. Então são pontos que a gente pode ir avaliando porque a gente tá acompanhando [...] então assim, eu senti que no presencial é outra coisa... você tem mais consciência de qual é o nível de aprendizagem daquela criança, de como ela aprende... [...] e a gente pode ir de fato, desenvolvendo as atividades de modo que a criança avance e consolide de fato uma aprendizagem significativa. Mas assim, presencialmente [...] é precário a questão do material didático-pedagógico da escola. Quanto aos espaços, a escola tem quadra, sala de computação, mas em relação assim, a material didático é muito precário. Então assim, se eu quero desenvolver alguma atividade ou outra, eu tenho que com os meus recursos levar o material para a escola. Então não é sempre que eu vou estar com meus recursos disponíveis. Então eu tento usar realmente o que a escola tem para oferecer, e quando eu quero fazer algo mais específico é que eu uso os meus recursos. O que eu mais criticava, é o que eu faço, porque quando eu estava na universidade eu dizia: “do meu bolso mesmo, não sai nada não”... mas quando você se envolve com aquela realidade, você quer que a criança avance.

Uma coisa que eu observei no pós pandemia, não se foi exatamente por causa pandemia, mas hoje eu percebo que influenciou muito, é essa dependência das telas... então, tudo é celular, tik tok... são crianças muito agitadas, elas não conseguem esperar, elas não tem paciência... se elas já tinham isso, nesse período pandêmico aumentou muito... na minha turma, tanto a do ano passado de 2021, quanto a desse ano, eu tenho percebido que essas crianças não têm mais paciência de sentar, escutar e realizar. Eu começo a falar e nem termino, nem chegou a metade da explicação da atividade e elas já começa a fazer

barulho, a perguntar: mas o que é, como é? Como faz? – mas eu ainda estou explicando isso, prestem atenção (risos)... eu ainda vou explicar como fazer. Compreendem? Elas não querem saber o porquê, elas querem saber como é que faz. Então não é o saber, é o saber-fazer... então é algo assim, automático. Então eu vejo que nas avaliações, eles são muito cobrados desse automático. Há melhorias? Há! Não posso dizer que não... havia aquelas crianças que eram muito agitadas e já estão calmas, já estão sentando, prestando atenção... já tão compreendendo. Então assim, no remoto a gente gravava vídeos explicando a atividade, mas tinham que ser vídeos muito curtos, de até 5 minutos... e eles ainda tinham os pais, que assistiam e diziam o que era pra fazer, quando não perguntavam: ô professora, nessa atividade é pra fazer o que? E no presencial está sendo da mesma forma... Então eu percebo nas minhas atividades, que há uma mudança, há! Mas eles não têm essa concentração de prestar atenção... isso está defasado, porque eles querem tudo muito rápido. Não querem entender... querem fazer e acabou! Pronto, fez! Tá tudo muito automático. Então, já tinham essa tendência, e depois da pandemia, em que tudo era no celular [...] então há um desafio muito grande nessa questão de desenvolver as atividades, porque eles não têm paciência para sentar, para se concentrar... tudo é tik tok e dancinha. É fazendo a atividade e fazendo a dancinha... aí alguém pode dizer: haaa, então você que controlar a criança?! Não é isso, eu estou apenas evidenciando que a avaliação que tenho feito desde o início do ano até agora, está me revelando as dificuldades da criança em desenvolver atenção e concentração, que são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. [...] Porque eles são essencialmente copistas... a avaliação tem me mostrado isso, a necessidade de trabalhar esse lado. A concentração e a atenção. E fora outras, né?! Mas eles se desenvolverem, eles precisam ter atenção... mas, tá difícil viu!

Parei em 54 minutos

6. A seu ver, os resultados das avaliações externas desenvolvidas no período pós pandêmico são compatíveis com as informações das avaliações realizadas por você em sala?

Quando chega essa avaliação, não somos nós professores, que aplicamos. Na minha escola são os coordenadores e gestores... é mais o pessoal da gestão que fez. A primeira foi até realizada no mês de abril e eu não tive acesso aos dados detalhados... nem pra contestar... pra dizer: olhe, esse dado aqui não está refletindo a minha realidade. Então na

reunião, quando eu vi, na reunião que a gente teve acesso a informações bem gerais (se era leitor, pré leitor, etc.) alguns alunos estavam com o nível de desenvolvimento compatível, mas tinha alguns que não. Então nem adianta muito a gente dizer que está incorreto, porque eles são tomados como verdade. É como se chegassem e dissessem: pronto, é isso aqui. Essa é a realidade da sua sala. Então, essas avaliações externas, na minha sala, elas apresentam muitas divergências. Não estão ligadas ao chão da sala de aula, não consideram outras possibilidades de leitura. Então não há aproximação e muito do que está descrito lá, está descrito de forma equivocada. [...] então na minha sala de aula, esses resultados não refletem de forma total... mas, alguns professores, na formação, disseram: não, é isso mesmo, é assim mesmo... está correto. Mas o meu não estava.

7. Qual a política/programa educacional que mais tem influenciado a avaliação no período de atividades presenciais?

O CAEd, como eu já falei, ele parte dessa perspectiva, ele é apenas uma avaliação externa... A gente só soube desse programa de forma mais “aprofundada” porque houve formação e o coordenador do município estava para apresentar alguns dados. Nada mais que isso. Só disse o que era o programa, que se tratava de uma avaliação que considerava os “níveis de leitor”. Ele perguntou “aqui vocês veem que é preciso ler nas crianças em sala”... aí as professoras disseram: mas isso a gente já faz... sempre trabalhamos com a leitura deleite. Então você vê que era uma pessoa que não tem conhecimento nenhum da sala de aula. Não sabem que a gente tem uma rotina, que a gente lê para os alunos, que depois a gente começa a desenvolver as atividades, e que nesse meio a gente chama um ou outro para avaliar a leitura, apresenta um jogo, uma brincadeira... eles não sabem, não têm ideia... são coisas que a gente faz todo dia, e é por isso que a gente conhece nosso aluno. Então acabam trazendo coisas que não contribuem com a nossa prática, porque partem da ideia de que a gente não faz ou não sabe. Então o CAEd serve para mostrar esse panorama: tal escola está nesse nível de leitura... aquela está abaixo... ele só serve para isso... para dar esse tipo de informação e expor os professores. Porque a questão fica é: porque esse aluno está assim, e esse outro não, se eles estão na mesma sala de aula? Entende? Então CAEd é isso... é esse resumo no sentido de que ele veio apenas para dizer esse sabe, esse não sabe, e nada mais... não quer saber do contexto da criança, nada mais.

E o professor acaba sendo culpabilizado pelo fato de o aluno tal ser fluente, e o outro ser ainda um pré leitor. – porque eles são diferentes, porque os contextos são diferenciados, mas isso não é levado em conta... a ponto que o próprio coordenador lá do município disse: “não tem como... não é sendo preconceituoso, mas a gente tá analisando a criança individualmente...” ou seja, porque ele estava na hora falando da ideia do mérito, como se a criança que sabe fosse uma conquista dela (não tem nada a ver com professor, com comunidade escolar, com a família) [...] esse é o CAEd, que a gente conheceu nessa última formação.

Tem o Criança Alfabetizada, que já é uma outra perspectiva de programa, e que não uma avaliação específica para ela, específica do programa. Mas ela está associada à avaliação do SAEP. Porque é um programa que tem uma perspectiva do letrar alfabetizando, a gente tem o material que é excelente! Muito bom o material... que tem essa perspectiva de letrar a criança dentro dessa cultura de Pernambuco, então vão trazendo vários temas de Pernambuco e da nossa região. A arte do barro, as carrancas, a presença dos dinossauros na região nordeste... então é um material muito, muito bom. Tem muitos jogos pedagógicos. Então não tem essa perspectiva de identificar quantas palavras a criança lê em determinados segundos... é uma outra perspectiva e não há uma avaliação específica, mas está ligada a essa perspectiva de que quando for desenvolver a avaliação do SAEP, tenha havido uma contribuição desse programa no sentido de favorecer o letramento e a alfabetização... então há um vínculo, mas não há uma prova, não há uma avaliação externa própria desse programa, mas ele está ligado ao SAE, do governo do estado. São especificamente esses dois programas que a gente tem em sala de aula. Esse que tem um viés mais auxiliar a prática do professor dentro de uma perspectiva de letramento e alfabetização, e esse CAEd que é externo e vem fazer esse tipo de avaliação.

RESPOSTAS – ENTREVISTA PROFESSOR 4

1. Como você desenvolveu a avaliação durante o período pandêmico? E no pós-pandêmico, como têm sido desenvolvidas essas práticas?

Avaliar durante a pandemia eu acho que foi o processo mais desafiador que nós tivemos. Porque avaliar à distância foi algo que a gente teve que reinventar totalmente o que fazia, porque o fato de não ter o contato presencial com a criança dificultou imensamente, a questão da própria fidedignidade da avaliação, da tarefa... não era suficiente para mim a foto que a criança mandava da atividade realizada, porque ali tinha influência de outras fazendo com ela... a gente pegava a atividade, tinha letra de outras pessoas. A gente via que aquela criança, pelo que a gente conhecia também, de antes, ela não estaria naquele nível que estava apresentado naquela atividade. Teve assim até alguns momentos que eu pedi, né?!, justamente na intenção de avaliar, que algumas tarefas as crianças fizessem exatamente como sabiam... eu gravava um vídeo explicando como deveriam fazer e pedia para que realizassem sem intervenção. Deixasse extremamente do jeito que soubesse porque a intenção não era dizer se a atividade estava certa ou errada. Eu só queria saber o que a criança sabia e não sabia para pode enviar as atividades que fossem mais adequadas. Mas ainda assim, quando a tarefa vinha, a gente sabia que não tinha sido a criança que havia feito... aí isso complicava muito a questão da avaliação... por exemplo: durante a pandemia algumas crianças já vinham comigo de anos anteriores (2019, 2020). Então eu já sabia do que a criança era capaz de fazer em sala, do que eu já sabia do aprendizado dela, a frequência que enviavam as atividades remotas... eram indícios de que a criança não estava naquele nível. Então, essa falta de contato dificultou muito pra gente saber principalmente o que a criança sabia de escrita, a parte do que a criança compreendia de escrita foi extremamente prejudicada porque chegou um ponto que eu entendi que não adiantava pedir que elas fizessem realmente esse tipo de atividade com fim de avaliação, porque se eu pedisse para escrever, vinha perfeitinha a escrita, totalmente convencional, sem que eu soubesse o que ela realmente sabia. Então, outras estratégias que eu encontrei para ter contato com essas crianças e ir avaliando aquelas que tinham contato com internet e disponibilidade dos pais de marcar um horário... então, eu marcava um horário não só no horário da manhã, que era meu horário, então a gente ia fazendo chamadas de vídeo. Então, como eram crianças do 2º, 3º terceiro ano, então eu precisava saber: essas crianças conheciam letras, conheciam números, já conseguiam ler algumas palavras formadas por sílabas simples, e aí, nessas chamadas de vídeo, que não era algo que era tão dinâmico, vamos dizer assim... motivador, para a criança, seria um recurso, vamos dizer assim, tradicional, se fosse no presencial, mas era a forma que tinha realmente de ter esse acesso a elas, porque se eu fosse procurar alguma ferramenta de

internet com algum jogo, alguma coisa desse tipo, eles já não conseguiam porque a internet era fraca... então eu realmente pegava ali uma folhinha, um cartaz separado, com as letras do alfabeto, por exemplo, e aí eu ia mostrando e perguntando: “que letra é aquela, e eles iam dizendo”. A mesma coisa com os números. Eu consegui fazer dessa maneira, para ver como eles estavam. Pegava a palavra, escrevia em uma ficha grande digitada... eu também não podia usar esses recursos, de projetar em tela, porque eles não podiam baixar aplicativo, diziam que não tinham espaço na memória do celular, outros teriam dificuldade pra ir mexendo... aí eu ia mostrando e vendo o que a criança sabia ou não. Então, a partir disso eu desenvolvi as atividades que seriam enviadas para a casa das crianças. A gente passou esse dois anos trabalhando com as atividades impressas, que eram realizadas pelo professor. Houve um tempo também em que a secretaria de educação enviadas apostilas, que foi um tempo bem ruim de trabalhar, realmente, porque eram atividades muito fora do contexto das crianças, muito fora do nível de aprendizagem que a gente já haviam percebido pelas vídeo chamadas o nível que elas demonstravam... pegava-se conteúdos do currículo de Pernambuco, por exemplo, para as turmas do 3º ano, sendo que a gente sabia que essas crianças tinham um déficit muito grande pelo fato de não estarem na escola, e aí isso dificultou, mas aí foi um período curto e a gente conseguia mandar as atividades mais adequadas. Outra coisa também que eu acabei fazendo para avaliar nesse período de pandemia, a parte da leitura, era pedir que as famílias gravassem vídeos das crianças lendo, das crianças dizendo as letras do alfabeto, só eu aí também esbarrava nessa questão dos próprios pais estarem gravando esses vídeos... muitas vezes a gente explicava: apresente as letras fora de ordem, pergunte fora de ordem, e gravava um vídeo mostrando... mas alguns até pela própria história escolar que tiveram, de decorar na ordem, e tudo... e porque eles realmente não eram professores, né?! Eles estavam ali assumindo um desafio, que era um desafio que todo mundo passou a enfrentar, mas a função de professor era nossa! Então eles perguntavam na ordem, o que dificultava também, porque a criança só havia memorizado, aí tinha que pedir que gravasse de novo, fora da ordem... as leituras, mesmo quando eu mostrava na tela as palavras para a criança ler, tinha familiares soprando do lado a palavra, então, nesse sentido, foi bem desafiador. Mas a gente conseguiu alguns aspectos, assim, bem minimamente. A gente não pode dizer que teve realmente um diagnóstico fidedigno do que aquelas crianças sabiam, mas pelo menos um contato mínimo, de algumas coisas básicas do que foi possível, foi possível fazer em alguns momentos, quando eles tinham essa disponibilidade.

Avaliar presencialmente foi ótimo! Foi incrível! Porque a gente usa uma diversidade de instrumentos. Avaliar não está restrito ao que a gente fazia, de uma gravação de vídeo ou de tá apresentado ali de forma estática” que letra é essa e essa...” enfim. Mas, a gente passa agora a ter a possibilidade de utilizar uma diversidade de instrumentos, o que é muito importante na avaliação. Porque o que a criança não consegue, muitas vezes através de uma avaliação escrita, a gente vai conseguir ver que ela está avançando através de uma brincadeira, por exemplo. Esse contato mesmo do professor poder chamar a criança para perto de si em sua mesa, ir vendo a questão da leitura, da escrita, das letras, isso ajuda demais. No começo do ano, quando eles chegaram, teve ainda 1 ano de formato remoto, então eu fiz essa avaliação em formato de vídeo, como eu falei, e no presencial a gente começou com as diferentes formas de avaliar. Em questão, por exemplo, de língua portuguesa, para saber como eles estavam na questão da leitura e da escrita, eu passei a fazer o eu fazia antes do período de pandemia, que eram os exercícios diagnósticos, as atividades diagnósticas de escrita, em que eu pedia que eles escrevessem o nome de figuras, como eles soubessem, e depois a gente ia ver a hipótese de escrita em que aquelas crianças estavam. A mesma coisa em leitura, para que lessem e marcassem o nome das figuras... mas não é só essa parte, né?! Em algumas atividades em sala de aula, por exemplo, de brincadeira, eu sempre costumo ter um primeiro momento depois que a gente faz a leitura deleite, então pra movimentar o corpo, eu sempre costumo fazer uma brincadeira, por exemplo, ou de reconhecimento de letras... são brincadeiras bem simples, porque nem sempre a gente consegue estar com recursos disponíveis... aí, por exemplo, eu dividia a sala em dois grupos... aí eles amam atividade de competição. Então eu divido os dois grupos e faço uma atividade de consciência fonológica... eu vou dizer uma palavra, e vocês vão me dizer outra que comece com um som igual ao dessa palavra... que comece com a mesma sílaba. Então eles vão brincando e a gente vai vendo as diferentes habilidades que eles vão construindo... quem consegue, quem não consegue, então, para isso eu trabalho várias atividades de consciência fonológica, como rimas, palavras maiores, reconhecimento de letras, dependendo do nível de desenvolvimento das crianças. Esse momento também é um momento interessante para avaliar, porque a gente vê livremente, não só na atividade escrita, mas no próprio reconhecimento em uma atividade em que eu eles se sentem mais livres, que eles se sentem mais à vontade na brincadeira. E aí eu vou anotando... tanto na parte de atividade escrita como nessa parte das brincadeiras, não diariamente, esse é mais um acompanhamento de fato, bem

presencial pra gente ir vendo em que eles estão avançando, o que ainda tem dificuldade e o que não tem, aí eu vou fazendo esse controle. Quando eu vejo que determinada habilidade de consciência fonológica foi atendida, eu passo a realizar atividades de outro tipo e brincadeiras de outro tipo também. Com essas atividades escritas que eu uso para diagnosticar, é que faz com que eu saiba o que eu vou trabalhar com as crianças... não só no início do ano, mas em todos os períodos, elas servem para direcionar a minha prática. Direcionar o que eu vou fazer, primeiro no sentido de ver o que aquela criança sabe, compreender que nem todas vão estar no mesmo nível, pegar ali as que estão em níveis aproximados... como eu tenho 3 turmas (1º, 2º e 3º ano), eu não trabalho de forma seriada... então, esse diagnóstico que eu faço me ajudar a dividir a sala (não fisicamente, em grupos, só quando a proposta é uma atividade) para que a criança não se sinta excluída... o objetivo não é esse, de fato, separa um grupo dos que sabem mais do que sabem menos... pelo contrário... eles continuam todos juntos na sala sem essa diferenciação em algum momento que eu preciso reunir pra fazer um grupo com toda a turma, então eu vou juntar, por exemplo, se eu quero que essas crianças façam uma atividade com certa autonomia, então eu junto as que têm níveis aproximados de conhecimento para fazer em grupo. Mas diariamente eu não trabalho, por exemplo: atividade para o 3º ano, com todos os alunos do 3º ano. Através dessas atividades diagnósticas que a gente faz tanto escrito quanto de outras maneiras, eu agrupo as que têm nível próximo... então, às vezes uma criança do 3º ano está com um nível de aprendizagem bem inicial, então ela vai ficar fazendo uma atividade que seria de 1º ano... enquanto tem algumas de 1º ano que já estão bem mais avançadas, e tanto antes do período de pandemia, como depois, conseguem ser alfabetizadas e avançar mais, e aí elas vão ficar com a do 3º. Esse diagnóstico vai nos ajudando, diariamente no que a gente vai fazer, para poder direcionar o conteúdo que eu vou ensinar a cada grupo, então, é desafiador porque chega momentos em que a gente tem 3, 4 grupos diferentes de conhecimento, que a gente percebe a partir desses diagnósticos e, diariamente a gente vem, na medida do possível, tentando atender esses grupos com atividades diferenciadas. Quando são atividades que eles conseguem fazer da mesma maneira, mudando poucas coisas a gente faz, quando não, realmente tem que ser atividades diferentes, porque avaliação mostrou isso, né? Que não dá para fazer igual para todo mundo. Quando a gente utiliza a mesma atividade a todo mundo, faz com que a criança fique ou avançadas, porque a atividade está sendo direcionada para elas, e outras, que estão com déficit de

aprendizagem, com um nível menos avançado, continue na mesma situação. Então, o diagnóstico é feito justamente nesse sentido, de compreender o que a criança sabe, e de tratar da melhor forma possível a questão do ensino aprendizagem. Vamos dizer... na questão de letras e números, eu cheguei a levar esse ano uma caixa mágica... eu pegava essa caixa mágica, colocava letras, colocava números, cada um a seu momento, e aí ia dizendo: agora a gente vai fazer mágica. Vocês vão tirar uma letra e vão me dizer que letra é essa e uma palavra que começa com essa letra. Eu fiz uma ficha pra acompanhar, e nessa ficha eu colocava a letra que eles acertavam, a letra que eles erravam ou diziam outra letra, e, da mesma forma com a palavra. No final eu contabiliza, tinha os dados da ficha com o que eles acertaram ou não para poder estar trabalhando, e também a mesma coisa no sentido dos próprios números. E aí ficou fantástico avaliar, porque a gente pode ver diariamente, fidedignamente, sem depender de terceiras pessoas que esteja mediando, ver de fato o que aquela criança sabe. E aí, tem um determinado momento em que nem sempre a avaliação é tão pontual como uma atividade escrita ou como uma brincadeira em que ei vá anotar, realmente, mas é muito bom poder ver esse avanço diário... mesmo sem um instrumento, um momento para parar para aquilo ali e anotar. Então esses diferentes diagnósticos que a gente vai fazendo, pra poder direcionar o que nós iremos fazer, e, em alguns momentos também, ver que não vai dar certo... ver que aquilo foi trabalhado, da forma como foi trabalhado, a criança continuou, no diagnóstico seguinte apresentando o mesmo resultado, então algo como professora, talvez eu pudesse ter feito e, naquele momento, não foi possível, ou eu não vi daquela forma... não achei que daria pra fazer daquela forma, achei que seria a melhor forma, e depois a gente reavalia a nossa atitude, a nossa própria prática, e vê que o caminho poderia ter sido outro. E aí a gente tentando fazer novos caminhos, e reagrupando os alunos... se avançou, ou avançou mais rápido que outros, então é outro tipo de atividade.

2. Quais as “exigências” da secretaria relacionadas à avaliação no período de retorno às atividades presenciais?

Não... nessa volta ao presencial, o que a gente tem enquanto secretaria de educação, foi uma atividade avaliativa, realmente, que foi aplicada acho que em meados de abril, se não me falha a memória, e foi uma atividade de língua portuguesa e matemática, uma atividade escrita, que eles enviavam para as turmas de 1º e 2º ano, o professor aplicava e

mandava de volta para a secretaria para eles fazerem esse controle. Não há assim, uma orientação ao professor, no sentido de como proceder em uma avaliação, por exemplo. O recurso que eles utilizaram, para enquanto secretaria, terem um acesso ao que os estudantes, sabiam, era esse... de enviar essa atividade. Não sei se vão enviar outra no final do ano, porque até agora não veio outra, então não sei se vai ser assim bem pontual, só início e fim, ou se vai ter alguma no meio, ainda. Mas até o momento, foi isso. E aí nessa parte dos instrumentos, das avaliações, acho que também que pelo próprio fato de ser um instrumento avaliativo, eles colocavam questões e atividades que eram um pouco difíceis para aquele nível de aprendizagem. Mas como é diagnóstico, né?! Eu comprehendo que é nesse sentido, de ser bem geral. Agora, na minha sala, quando eu vou fazer algum tipo de avaliação, eu não costumo pedir coisas pra crianças que eu ensinei outra coisa, por exemplo. Eu vou diagnosticar aquilo que eu ensinei. Então, como eles estavam enquanto secretaria fazendo uma forma geral, então é compreensível. Por exemplo, se eu trabalho com uma criança do 3º ano no meu dia a dia, com nível de 1º porque é o que ela está alcançando, então eu não vou fazer uma atividade avaliativa pra nível de 3º ano porque simplesmente é a série dela. O objetivo não é aprovar ou reprovar essa criança... o objetivo é justamente que ela faça aquela atividade no sentido de demonstrar o que ela sabe, e no sentido de ser um reforço até, do que ela sabe fazer ali na sala de aula, porque ela tem condições de fazer, é claro, em alguns momentos não apresentando.

A prova foi idealizada pela própria secretaria de educação. Aí o que eu ia mencionar, que acabei esquecendo, que a gente tem desde o período da pandemia, são as fichas de acompanhamento do programa Criança Alfabetizada. Isso aí vem semestralmente a cada dois meses para que o professor preencha. Eles dão um gênero textual a ser trabalhado, aí o professor vai trabalhar e vai observar aquelas habilidades que são pedidas de acordo com o programa, preencher essas fichas e enviar. Aí não há também uma orientação de como proceder em si. É claro que o programa tem as formações, de um modo geral, de como alfabetizar, como letrar, mas, nesse sentido de como avaliar, pelo menos eu nunca participei de nenhuma formação que tivesse algum direcionamento nesse sentido. Fora isso, a gente sabe que precisa se orientar, de algum modo, pelo que o currículo, o currículo não... o diário, em si, ele pede. Porque aí a gente vai precisar ter também alguns instrumentos que vão nos ajudar a responder o que está sendo pedido ali naquele diário de classe. Que nesse caso, a gente tem um parecer descrito, que é muito bom, no caso, as

diversas atividades avaliativas que a gente faz em sala de aula, elas podem contribuir para esse parecer descritivo... não há muito distanciamento nesse sentido, porque todos os instrumentos que eu tiver aplicado, vai me servir de recurso para elaborar o parecer de cada criança. Fora isso, a gente tem esse parecer descritivo e tem os pareceres objetivos também, que é para se o desenvolvimento foi construído, está em construção ou se não foi trabalhado, de acordo com os objetivos propostos naquele, no diário, no instrumento, e os objetivos que se referem aos aspectos da criança... o relacionamento com outros alunos, o relacionamento com o saber, então os diversos instrumentos acabam contribuindo para isso também.

3. Diante das “exigências” relacionadas à avaliação, você considera haver espaço para “agir diferente”?

A gente tem autonomia... pelo menos aqui na rede em que eu trabalho, não há essa cobrança de, por exemplo, ter relações pontuais, acho que algumas redes até têm, né?! De ter muitas avaliações ao longo do ano, de ter que preencher várias fichas... já aconteceu com outros programas aqui, que eu escuto relatos de professores, mas como eu trabalhei na área campesina, esse programa era para a área urbana, que era o programa alfabetizar com sucesso, que era bem frequente esse preenchimento de fichas, e tinha que estar bem adequado ao que o programa pedia. Mas, realmente não há esse controle por parte do Criança Alfabetizada, o professor consegue trabalhar com autonomia os diferentes recursos que ele quiser... dada ali aquela sugestão do gênero, se o professor quiser avaliar aquelas habilidades dentro daquele gênero, ele pode. Eu mesmo já trabalhei aquelas habilidades em outros gêneros. Por exemplo, em alguns momentos era cordel no período de pandemia, então era muito difícil trabalhar distante da criança a produção de um cordel, então eu trabalhava com outro gênero que tivesse uma facilidade maior, e avaliava aquelas habilidades que o programa criança alfabetizada estava pedindo. Apesar de não ser o mesmo gênero que estava sendo pedido, mas, as habilidades em si, que era que de fato se aplicava a qualquer gênero, que pudesse ser trabalhado, estava em questão. Mas aí essa parte de autonomia, a gente realmente não tem de que reclamar, enquanto rede, não. Não existe esse controle: “você deve avaliar dessa e dessa forma, tem que ser por nota”, por exemplo. Não! A gente consegue fazer isso com certa tranquilidade.

4. No que diz respeito às avaliações, como se deu a participação da família dos estudantes no período das atividades remotas? E no período das atividades presenciais? Quais mudanças você identifica?

Era bem interessante no período de pandemia, que essa questão do erro ficava mais evidente. Porque é como se a professora não pudesse ver que a criança fez errado, ou que a família tinha ali algum tipo de dificuldade. Isso era da parte de alguns, num contexto muito diferenciado de família para família. E aí, eu acho que algumas atividades, pelo fato da família ter um pouco de dificuldade, e a criança também ter uma pouco de dificuldade, acabava que em alguns momentos a gente via a letra da criança na atividade, e em outros via a letra de outra pessoa. E aí a gente conversava... olhe, deixe ele fazer do jeito que ele sabe, para que ele possa aprender, tal... mas tinha muito essa questão. Era muito recorrente. Já nessa volta presencial, o acompanhamento é muito mais assim, nas atividades que são enviadas para casa... e a gente percebe, assim, que foi seguindo de algum modo o ritmo da pandemia. Muita criança que não enviava a atividade no período de pandemia, também é aquela que não faz a atividade para casa, ou faz esporadicamente. Em relação ao erro, a gente ainda encontra no caderno da criança algumas coisas com a letra do adulto (e aí a gente manda o recado, para apenas ajudar a criança, para que ela possa aprender e se desenvolver... deixe ela fazer, apenas explique...) mas ainda vem atividades assim, embora sejam poucas, elas não são muito recorrentes. Então o contato maior que a gente tem com essa questão do erro em relação aos pais, são mais as atividades para casa, a gente não vê mais essa tentativa dos pais de esconder. Até a porque a frequência dos pais na escola não é tão alta, é mais em casa mesmo. Mas assim, quando fazia as atividades para eles disserem as letras ou então dizerem outras palavras, a gente via que tinha alguém na frente da criança, que eu dizia: “e essa letra?” a criança ficava olhando para frente levantando a cabeça no sentido de perguntar “como”? (risos) era bem frequente mesmo essa tentativa de esconder... mas como a criança está na escola em si e não tem tanta possibilidade de esconder, porque o professor está em sala para ver, né?! Isso diminui muito no período de volta às aulas.

5. No que diz respeito ao desenvolvimento dos estudantes no período pós pandêmico: o que dizem/informam os resultados das avaliações internas, que você realizou?

O fato de realizar essas avaliações diagnósticas presenciais são importantes para a gente ver esse desenvolvimento das crianças de um modo geral, né? Até nos diferentes componentes curriculares até no sentido de habilidades mesmo e atitudes, que não meramente conceituais... aí a gente percebe, no sentido conceitual, mesmo: muitas crianças que estão hoje em turmas de segundo ano, de terceiro ano, com níveis de crianças que estão saindo da educação infantil no ensino presencial. Então, foi com isso que eu me deparei. Eu me deparei com crianças no 3º ano que não conheciam os números até 10, por exemplo, crianças que mal conheciam quase letra nenhuma do alfabeto, crianças que tinham pouquíssimas habilidade de consciência fonológica e algumas crianças que realmente se desenvolveram muito bem, né?! Também teve isso... eu tive, especialmente, três crianças que os pais realmente faziam as atividades diárias, e elas avançaram e não estão em um nível muito desconsiderável no sentido do ensino presencial, né?! Não estão em um nível inferior, estão até em um nível aproximado, se elas tivessem tido esse período de aulas, né?! Mas a maioria, bem defasada nesse sentido. É como se os dois anos, para algumas crianças, tivessem parado ali. Teve crianças que eu peguei no início de 2020, fiz o diagnóstico, vi o que a criança sabia. Quando eu volto, e faço os diagnósticos da mesma criança agora em 2022, eu percebo que continua com um desenvolvimento muito parecido. De fato, aquelas que não tinham acesso à internet, e aquelas que não enviavam realmente, nenhum tipo de atividade.

6. A seu ver, os resultados das avaliações externas desenvolvidas no período pós pandêmico são compatíveis com as informações das avaliações realizadas por você em sala?

Eles não devolvem para a gente o que eles fazem com essa ficha. Não há uma devolutiva de como eles avaliam no final. O que há também no Criança Alfabetizada, é a atividade de fluência de leitura, que foi realizada no período de pandemia e também foi realizado período presencial. No período de pandemia não fui eu quem aplicou a atividade de fluência. Foram outras pessoas. Já no período presencial eu apliquei, mas em nenhum dos dois momentos chegou de fato até mim o resultado dessas avaliações.

7. Qual a política/programa educacional que mais tem influenciado a avaliação no período de atividades presenciais?

Eu acho que depende muito do professor... como não é algo que há uma coesão, algo para fazer, mesmo. Que você precisa fazer aquilo, que há uma vigilância por parte da secretaria de educação, se você está fazendo ou não, eu acho que vai depender muito do professor. O quanto que o professor vai significar ou vai achar que estão sendo pedidas pelo Criança Alfabetizada, são fundamentais pra sua sala de que aí ele vai direcionar sua prática de acordo com aquilo. A própria avaliação, né?! No sentido de avaliar aquelas habilidades... ou não, né?!. A mesma coisa é o currículo de Pernambuco, que também é algo que orienta as práticas dos professores da rede, no meu caso, como a gente precisa de algum modo, enviar aquelas atividades, aquelas fichas, aliás, para a secretaria de educação, aquelas habilidades a gente vai procurando trabalhar também em sala de aula, para ter uma devolutiva que seja fidedigna também do que as crianças sabem, porque esses resultados da avaliação também são importantes a nível do programa, do que essas crianças sabem... e muita coisa, assim, do criança alfabetizada, as habilidades que são pedidas, elas também perpassam os outros temas que a gente trabalha, por exemplo, em língua portuguesa... então acaba que dá para trabalhar sem se perceber que se está fazendo de acordo com o que a criança alfabetizada está pedindo. Mas assim, é algo que o Criança alfabetizada, em si, vai preponderar, porque o criança alfabetizada, em si, não fica passando pra gente quais instrumentos a gente deve utilizar. Pode ser que em alguma formação a qual eu não participei desse período de afastamento... esses dois anos de pandemia eu não vi, agora também não vi. O que foi falado em alguns momentos, foi essa questão da atividade diagnóstica de língua portuguesa, que é de escrita de palavras, mas pelo que me lembro foi algo bem pontual, só explicando sobre a psicogênese da escrita em uma só reunião que aconteceu, mas depois não teve mais. Eu falei né, que realizei esse diagnóstico, mas muito mais influenciada pelo que eu aprendi na graduação, no mestrado e no doutorado, do que pelo que pede o Criança Alfabetizada mencionou em algum momento nessa formação.