



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



NÁIRA SANTOS GOMES

SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NAS PRÁTICAS
AVALIATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
ITAMBÉ – BAHIA

VITÓRIA DA CONQUISTA
2022

NÁIRA SANTOS GOMES

**SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NAS PRÁTICAS
AVALIATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
ITAMBÉ – BAHIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

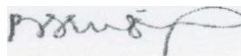
**SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ITAMBÉ – BAHIA**

Autora: Náira Santos Gomes

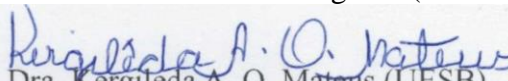
Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Naira Santos Gomes e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 27/09/2022

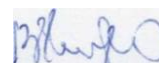
COMISSÃO AVALIADORA



Prot Dr. Benedito G. Eugenio (Orientador)



Profa. Dra. Kergileda A. O. Marcus (UESB)



Prof. Dr. José veiga Viñal Junior (UNEB)

G633s

Gomes, Náira Santos.

Saberes docentes mobilizados nas práticas avaliativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Itambé - Bahia. / Náira Santos Gomes, 2022.

118f. il.

Orientador (a): Dr. Benedito Gonçalves Eugênio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2022. Inclui referência F. 74 – 79.

1. Saberes docente. 2. Prática avaliativa. 3. Saberes experienciais. I. Eugênio, Benedito Gonçalves. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 370.71

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dedico este trabalho à minha mãe, Creusa Gomes, professora aposentada da rede municipal de Itambé-BA, minha fonte de inspiração e também, minha professora na docência e na vida. Quero registrar o quanto valioso foi toda dedicação, incentivo amor e investimento, mas essencialmente por me amar e acreditar que eu chegaria até aqui, e cheguei.

Dedico, também, a todos os profissionais do magistério, que, acreditam e incorporam à sua prática o nosso saber social, renovando profundamente suas visões e assim como eu, estão abertos à novas aprendizagens.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela dádiva da vida, pela saúde e coragem para enfrentar os caminhos e escolhas.

Aos meus pais (Diassis e Creusa), especialmente à minha mãe, que sempre foi exemplo de persistência e caráter, que investiu e me incentivou a fazer o melhor que eu me propusesse a fazer. Obrigada por ser essa mulher que me inspira! Desde muito pequena, tive a oportunidade de acompanhá-la na escola, observá-la, aprender a ensinar, aprender a aprender e compartilhar meus aprendizados.

Ao meu marido, Marcos Santos, pelo apoio, compreensão e amor durante esses anos, e por possibilitar que eu chegasse até aqui.

Ao meu Marcos Filho, que entendeu minhas ausências. Quero que saiba que sempre quis ensiná-lo que podemos chegar aonde sonhamos.

Agradeço, também, àquelas que estiveram comigo durante todo esse percurso, e que foram meu suporte emocional: minhas irmãs, Conceição e Lígia Maria. Somos três irmãs que formam uma rede de apoio para os momentos de dificuldades e alegrias, minhas fontes de entusiasmo para a vida.

À minha prima Fabiana Gomes, representando minha enorme família (Gomes e Santos), por todo amor, apoio, ajuda e incentivo, que foram fundamentais para a minha permanência na caminhada.

Realizar esta pesquisa mostrou-me a importância dos saberes e do percurso em minha constituição como mulher, estudante, coordenadora pedagógica e iniciante na pesquisa.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Benedito Eugênio, por esses anos de estudos compartilhados, que fazem parte da minha trajetória desde a graduação em Pedagogia. Sou imensamente grata pelas oportunidades de estudo e aprendizagens que tive, pois essas experiências foram transformadoras e me mostraram a potência da relação professor/aluna, indo além de suas funções e compartilhando seu vasto e intenso repertório de saberes, mostrando-me uma docência e uma generosidade acadêmica que mudou a forma de ver minha profissão e a pesquisa, dando-me liberdade e autonomia necessárias para que eu pudesse avançar. Minha sincera gratidão pela orientação, compreensão, confiança e sabedoria partilhada.

À Professora Maria Iza Pinto de Amorim Leite, primeira orientadora, pelas valiosas contribuições e sugestões que foram dadas no início do caminho, sem as quais este trabalho certamente não teria sido iniciado.

À Banca Examinadora, Prof. Dr. José Viñao Veiga Júnior e Profa. Dra. Kergileda Mateus, agradeço pela disponibilidade e pelas contribuições que, com certeza, qualificaram este trabalho, tanto pela aceitação do convite quanto pelas ricas e minuciosas contribuições para a pesquisa. Obrigada pela sensibilidade para conduzir esse processo, mostrar caminhos e indicar possibilidades.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e aos professores que dividiram comigo seus conhecimentos, imprescindíveis para a construção deste trabalho, por ajudarem a construir minha própria identidade docente. Com vocês aprendi os caminhos da pesquisa e aprofundei meus saberes sobre a docência, mas, principalmente, estabeleci parcerias, as quais desejo que sejam duradouras.

À Secretaria Municipal de Itambé, na Bahia, por permitir esta pesquisa e contribuir com ela.

Às professoras participantes, que, com muita generosidade, me acolheram em suas salas de aula.

Aos colegas do mestrado, pelas vivências e convivências. Agradeço, especialmente, Andréa, Daniele Ribeiro e Ana Cristina, que, mesmo à distância, sempre estiveram presentes e me ajudaram durante o mestrado, com um gesto de carinho ou uma palavra amiga. É muito bom saber que tenho vocês sempre comigo!

De modo especial, agradeço à minha parceira e amiga, Elane Dias, pelas experiências que vivenciamos juntas, pela generosidade, carinho e cumplicidade que dividimos durante todo o percurso. Você fez esses anos serem mais leves e alegres.

À Sra. Marilene Porto, pelo apoio e mão estendida à minha família, para que, minhas irmãs e eu continuássemos a estudar.

Às minhas primeiras professoras, Nédima Celeste e Zulene Leal, que compartilharam seus conhecimentos vivências, experiências, regadas a muito afeto, carinho e dedicação.

Enfim, sou grata a cada professor e professora Itambeense, bem como, a cada unidade escolar que já fez parte da constituição da minha vida, seja na escolarização, na formação ou na própria experiência. Foram valiosas contribuições para a transformação constante do que sou e ainda serei.

GOMES, Náira Santos. **Saberes docentes mobilizados nas práticas avaliativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Itambé – Bahia**. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino, Vitória da Conquista, 2022.

RESUMO

Os saberes docentes mobilizados nas práticas avaliativas nos anos iniciais do ensino fundamental constituem o objeto desta dissertação. Os sujeitos da pesquisa foram professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Itambé, na Bahia. A pergunta que orientou a realização da pesquisa foi: Quais os saberes que um grupo de professoras experientes dos anos iniciais que trabalham em uma escola da rede municipal de Itambé mobilizam em suas práticas avaliativas? Os objetivos da pesquisa são: a) Identificar os saberes presentes na prática pedagógica e avaliativa de um grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental; b) Identificar as concepções de avaliação da aprendizagem de um grupo de professoras dos anos iniciais de uma escola da rede municipal de Itambé. O estudo é pautado na pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com 4 professoras e organizados tomando como base algumas etapas da Análise de Conteúdo. Teoricamente, os saberes docentes foram mobilizados na perspectiva de Gauthier (2013), Pimenta (2012) e Tardif (2014). As conclusões sinalizam que o distanciamento entre a concepção que as professoras possuem indica a necessidade de formações inseridas numa corrente mais ampla da renovação das práticas. Enquanto ator social, as professoras desempenham o papel de agente de mudanças e anseiam por mais conhecimento das tecnologias de informação. As fragilidades e possíveis equívocos existentes na prática avaliativa, aspectos sinalizados neste estudo, merecem atenção especial das instituições formadoras, nos cursos e nos projetos de formação de professores, por repensar as relações entre teoria e prática na avaliação da aprendizagem. Os resultados permitiram uma maior visibilidade do significado do tempo e identidade profissional. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa e o trabalho docente se constitui não somente entre uma teoria e prática, mas numa relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas produzem, mobilizam e são portadoras de saberes.

Palavras-chave: Saberes docentes. Prática avaliativa. Saberes experienciais.

GOMES, Náira Santos. **Teaching knowledge mobilized in the evaluation practices of early elementary school teachers from a municipal school in Itambé – Bahia**. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino, Vitória da Conquista, 2022.

ABSTRACT

The teachers' knowledge mobilized in the evaluation practices in the early years of elementary education constitute the object of this dissertation. The research subjects were teachers of the early years of elementary education from a school of the municipal network of Itambé, Bahia. The question that guided the research was: What is the knowledge that a group of experienced teachers of the early years who work in a school of the municipal network of Itambé mobilize in their evaluative practices? The objectives of the research are: a) To identify the knowledge present in the pedagogical and evaluative practice of a group of teachers of the initial years of elementary education; b) To identify the conceptions of learning evaluation of a group of teachers of the initial years of a school of the municipal network of Itambé. The study is based on qualitative research, of the case study type. The data were produced through semi-structured interviews with four teachers and organized based on some stages of Content Analysis. Theoretically, the teaching knowledge was mobilized from the perspective of Gauthier (2013), Pimenta (2012) and Tardif (2014). The conclusions signal that the distance between the conception that the female teachers have indicates the need for trainings inserted in a broader current of renewal of practices. As social actors, the female teachers play the role of agents of change and yearn for more knowledge of information technology. The weaknesses and possible mistakes in the evaluation practice, aspects pointed out in this study, deserve special attention from the educational institutions, in the courses and projects for teacher training in order to rethink the relationship between theory and practice in learning evaluation. The results allowed a greater visibility of the meaning of time and professional identity. In this perspective, the relationship between research and teaching work is not only between theory and practice, but in a relationship between actors, between subjects whose practices produce, mobilize and are bearers of knowledge.

Keywords: Teaching knowledge. Evaluative practice. Experiential knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|------|
| Figura 1 – Mapa de localização de Itambé-Bahia..... | p.18 |
| Figura 2 – Participantes da pesquisa..... | p.22 |
| Figura 3 – Temáticas-base do Roteiro de Entrevista Semiestruturada..... | p.24 |
| Figura 4 – Desenho metodológico da pesquisa..... | p.26 |
| Figura 5 – Articulação entre os saberes experienciais..... | p.43 |
| Figura 6 – Características interativas do percurso formativo..... | p.45 |
| Figura 7 – Processos de construção da identidade docente..... | p.47 |
| Figura 8 – Características do saber experiencial..... | p.50 |
| Figura 9 – Tripé avaliativo..... | p.56 |
| Gráfico 1 – Escolas de Itambé-Bahia..... | p.19 |
| Gráfico 2 – Escolas da rede municipal de Itambé-Bahia..... | p.19 |
| Quadro 1 – Modelo síntese elaborado por Michael Huberman..... | p.21 |
| Quadro 2 – Participantes da pesquisa..... | p.22 |
| Quadro 3 – Recortes da Análise de Conteúdo específicos da Pesquisa..... | p.25 |
| Quadro 4 – Pré-Análise..... | p.25 |
| Quadro 5 – Categorias de análise..... | p.26 |
| Quadro 6 – Síntese das categorizações existentes sobre os saberes docentes..... | p.32 |
| Quadro 7 – As três categorias iniciais relacionadas à profissão (GAUTHIER, 2013)..... | p.34 |
| Quadro 8 – O reservatório de saberes..... | p.35 |
| Quadro 9 – Fios condutores dos saberes (TARDIF, 2010)..... | p.38 |
| Quadro 10 – Saberes docentes (TARDIF, 2010)..... | p.39 |
| Quadro 11 – Convergência dos saberes experienciais..... | p.43 |
| Quadro 12 – Síntese das concepções presentes na prática pedagógica..... | p.59 |

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| Aneb | Avaliação Nacional da Educação |
| Anresc | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| EAD | Educação a Distância |
| FTC | Faculdade de Tecnologia e Ciências |
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação |
| PMI | Prefeitura Municipal de Itambé |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| TI | Territórios de Identidade |
| Uesb | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| Unesco | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization ¹ |

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1. METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 15 |
| 1.1 Natureza e tipo de pesquisa | 15 |
| 1.2 O processo de produção dos dados: as entrevistas | 17 |
| 1.2.1 Campo da pesquisa | 18 |
| 1.2.2 A escola pesquisada..... | 19 |
| 1.2.3 Partícipes da pesquisa..... | 21 |
| 1.2.4 O processo de produção dos dados: as entrevistas | 24 |
| 1.3 Processo de organização dos dados..... | 25 |
| 2. OS SABERES DOCENTES: TIPOLOGIAS E ABORDAGENS | 29 |
| 2.1 Situando a abordagem dos saberes docentes | 29 |
| 2.3. Os saberes docentes segundo Tardif | 38 |
| 2.4. Os saberes experienciais..... | 41 |
| 3. AS PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS AVALIATIVAS: ORGANIZAÇÃO, PRODUÇÃO E MOBILIZAÇÃO DOS SABERES EXPERIENCIAIS | 46 |
| 3.1 O percurso formativo das participantes da pesquisa | 46 |
| 3.1.1 A formação no curso de Pedagogia | 52 |
| 3.2 Concepções e práticas avaliativas na sala de aula: as professoras e suas concepções sobre avaliação da aprendizagem | 55 |
| 3.2.1 A docência em sala de aula e as práticas avaliativas | 59 |
| 3.3 A pandemia da Covid-19 e os saberes necessários à avaliação da aprendizagem | 66 |
| 3.3.1 Os saberes necessários à avaliação da aprendizagem durante a pandemia da Covid-19 | 69 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 72 |
| REFERÊNCIAS | 74 |
| APÊNDICES | 80 |
| Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 80 |
| Apêndice B – Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos..... | 85 |
| Apêndice C – Autorização para Coleta de Dados. | 86 |
| Apêndice D - Roteiro de entrevista semiestruturada. | 87 |
| Apêndice E - Quadro de organização dos dados. | 89 |

| | |
|--|------------|
| ANEXOS | 115 |
| Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do CEP..... | 115 |

INTRODUÇÃO

Os traços iniciais desse estudo ganharam novas cores e pretende contribuir com a proposta de articulação dos saberes docentes com a avaliação da aprendizagem, uma temática que me acompanha desde o início da graduação em Pedagogia, e se fortaleceu no exercício da coordenação pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Itambé, cidade do interior da Bahia, desde 2006. Recém-formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), repleta de sonhos e com a “semente da pesquisa” ali plantada, germinando em mim², tudo o que aprendi me fez, inicialmente, perceber que as ações educativas poderiam, sim, contribuir para ressignificar a realidade desse município carente, mas de um vasto potencial.

O desenvolvimento, ainda na graduação, de pesquisa no campo da avaliação da aprendizagem motivou a escolha de permanecer na temática para a pesquisa do mestrado, principalmente considerando minha inquietação de quatorze anos como coordenadora pedagógica da rede municipal de Itambé, na Bahia.

Na constante busca em compreender a avaliação para além dos instrumentos técnicos, permaneci com o objetivo de aprofundar os conhecimentos construídos sobre avaliação educacional e formação de professores. Fui percebendo que, no processo de formação de professores, a avaliação deveria ser abordada sob uma perspectiva mais abrangente, tanto relacionada a questões no âmbito do processo de ensino e aprendizagem quanto como uma prática que recebe influências políticas e culturais.

Luckesi (2011), Hoffmann (2006) e Saul (2013) concebem a avaliação como um ato pedagógico que ocorre no interior da escola e está inserida num determinado contexto social. Analisar a prática avaliativa que se realiza na escola, observando que a avaliação pode assumir funções, de acordo com a postura assumida pelo professor, me inquietava.

Consciente das inúmeras pesquisas existentes na área da avaliação, conforme sinalizou a revisão sistemática realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), muitas vezes me questionava: Por que tantas discussões, ao longo do tempo, sobre avaliação da aprendizagem não evidenciam, na prática, as mudanças necessárias para sua ressignificação? Tal descompasso entre o ato de avaliar e a aprendizagem não pode ser encarado apenas como

² Ciente que os desdobramentos de um texto dissertativo contempla discussões e ideias partindo dos seus contextos de diversidade e, por esse motivo, assim como prevê a prática acadêmica, deve ser escrito na primeira pessoa do plural, na introdução deste trabalho, empregarei a primeira pessoa do singular, pois evidencia um outro olhar que ilumina o percurso de análise, juntamente com a motivação pessoal, bem como, com as abordagens por mim preconizadas para realização deste estudo de caso, que estão fortemente conectadas com a minha prática na coordenação pedagógica e do meu desenvolvimento como iniciante na pesquisa.

um simples ajuste a ser feito, pois, segundo Freire (2007), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, e, por isso, é fundamental compreender os questionamentos que vão, historicamente, sendo engolidos por um saber docente “míope”, reproduzido, sendo que esse distanciamento epistemológico da criticidade no ato de avaliar vai se reforçando ao longo do tempo e não permite entender esse domínio como uma produção histórica, intencional e nada inocente.

Esse desejo de trazer para o debate as práticas avaliativas empreendidas nos anos iniciais parte de toda essa inquietação que há tempos nos instiga, sobretudo no aprofundamento de questões relacionadas ao processo de aprendizagem da avaliação pelas docentes, somando-se ao que de intenso já existe sobre a temática, justificado fortemente por se tratar de um assunto que ainda gera desconforto e inúmeros equívocos no interior da escola.

Gessinger, Grillo e Freitas (2010, p. 87) afirmam que a avaliação é uma das dimensões mais exigentes do complexo processo educativo: “[...] A avaliação, ao envolver-se com o processo educativo formal, tem compromisso com definições epistemológicas, éticas, técnicas, metodológicas e interações grupais, que constituem referencial pedagógico nem sempre conhecido”, apesar do forte impacto desses ³elementos na avaliação do ensino e da aprendizagem.

A pesquisa aqui apresentada procurou responder a seguinte questão: Quais os saberes que um grupo de professoras experientes dos anos iniciais que trabalham na rede municipal de Itambé mobilizam em suas práticas avaliativas? Para problematizar esta questão, os objetivos da pesquisa pretendiam: a) Identificar os saberes presentes na prática pedagógica e avaliativa de um grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental; b) Identificar as concepções de avaliação da aprendizagem de um grupo de professoras dos anos iniciais de uma escola da rede municipal de Itambé.

Ao evidenciar a prática avaliativa, focalizamos a partir desse percurso, quais os saberes que desse grupo de docentes estão mobilizando em suas práticas avaliativas. O que segue então, as primeiras reflexões acerca do tema desta pesquisa, bem como, a organização dos dados produzidos.

A perspectiva teórico-metodológica é de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Os dados foram organizados tendo como inspiração as etapas da Análise de Conteúdo. A dissertação está organizada em três capítulos: o capítulo 1 apresenta os procedimentos

³Trata-se, portanto, de um tema que propõe novos e constantes desafios, o que faz concordar com Cardinet (1998, p. 5), quando afirma: “[...] quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais se põem em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outra” (GESSINGER; GRILLO; FREITAS, 2010, p. 24).

metodológicos empregados para a produção dos dados; o capítulo seguinte trata dos saberes docentes tomando como referência os estudos de Gauthier (2013), Pimenta (2012) e Tardif (2014); o capítulo três apresenta a análise dos dados.

1. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a abordagem metodológica empregada neste estudo. Em seguida, procuramos caracterizar as participantes da pesquisa, de tal modo que as suas experiências vivenciadas, respectivamente durante as etapas propostas, possam ser descritas e exploradas.

1.1 Natureza e tipo de pesquisa

Gatti (2012) sinaliza o fato de que as pesquisas na área de educacional ganharam força no Brasil a partir da década de 1970, com a consolidação do processo de institucionalização da pesquisa educacional no país. Não só houve maior diversificação, mas também dos modos de focalizá-los.

Para Minayo (2001, p. 24), a pesquisa qualitativa “[...] não se preocupa em quantificar, mas compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos”.

Em perspectiva semelhante, conforme os estudos desenvolvidos por Oliveira *et al.* (2020), há utilização da pesquisa qualitativa quando o pesquisador pretende identificar, analisar e interpretar percepções e entendimentos diversos sobre questões relevantes que necessitam de melhor compreensão, muito mais do que uma mera análise estatística, descritiva, dos dados coletados durante o processo.

Todas essas considerações são extremamente relevantes para o desenho metodológico deste estudo, visto que há, inegavelmente, características interativas em nossa dinâmica de produção dos dados, bem como a tentativa de compreender melhor a natureza desses processos interativos entre o saber docente e a avaliação da aprendizagem.

Levando o desejo que nos invade, e em virtude de vários de seus aspectos, o recorte metodológico que move a discussão dessa temática está alimentado pelo empenho no movimento de compreensão dos saberes docentes para além da coleta de dados, sendo que a pesquisa qualitativa passou a ter um enfoque maior a partir do estudo de caso.

Yin (2015) define o caso como determinado fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros, e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto.

Outro ponto analisado por Stake (1995) corrobora com a afirmação de Yin (2015), ao enfatizar que os pesquisadores devem ver um caso como um sistema limitado e investigá-lo como um objeto, ao invés de um processo.

Em perspectiva semelhante, Merriam (1998) vê o caso como uma única entidade, uma unidade em torno da qual existem limites. Suas sinalizações evidenciam que o caso pode ser uma pessoa, um programa, um grupo, uma política específica. Nesse entendimento, corroboramos com as ideias de Yin (2015) de que um estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Yin (2015) lembra que a metodologia pressupõe, em alguns casos, a existência de uma teoria prévia, que será testada no decorrer da investigação; admite, em outros casos, a construção de uma teoria a partir dos achados da pesquisa, auxiliando na compreensão do que não é possível mensurar nesse percurso, por não haver um movimento engessado.

Organizamos esta pesquisa tendo como referencial a proposta de Minayo (2002, p. 26) ao sistematizar o ciclo da pesquisa: “[...] na fase exploratória da pesquisa delimitamos o problema, definimos o objeto e os objetivos, os pressupostos teóricos, a metodologia e as questões operacionais, que culminaram com proposta de investigação”.

[...] O reconhecimento de que existe uma polaridade complementar entre sujeito e objeto no processo qualitativo de construção científica leva, por sua vez, à necessidade de um esforço metodológico que garanta a objetivação, ou seja, a produção de uma análise o mais possível sistemática e aprofundada e que minimize as incursões do subjetivismo, do achismo e do espontaneísmo (MINAYO, 2012, p. 626).

Considerando que a educação é uma prática social que ocorre na interação dos sujeitos e é permeada pela subjetividade, corroboramos com Amado (2009), ao afirmar:

[...] ao tratar da complexidade do fenômeno educativo [...] sempre estamos em torno do mundo subjetivo dos sujeitos da investigação – procurando entender o sentido que dão às suas próprias ações, o sentido e a interpretação que dão à sua vida ou a aspectos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos [...] (AMADO, 2009, p. 21).

Ao conduzir estudos de caso, são necessárias determinadas habilidades do pesquisador, tais como, segundo Yin (2015): a) Capacidade de fazer boas perguntas; b) Saber “ouvir”; c) Adaptabilidade e flexibilidade; d) Ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas; e) Ausência de viés (imparcialidade).

Assim, construímos nosso percurso investigativo com a intenção de selecionarmos os instrumentos e procedimentos metodológicos que mais dialogassem e atendessem as especificidades do nosso objeto de estudo. Contudo, destacamos que tais instrumentos não se configuraram aqui de maneira engessada, antes, porém, sua gênese se deu em um constante movimento de construção e desconstrução frente às análises emergidas no transcorrer da pesquisa.

1.2 O processo de produção dos dados: as entrevistas

A discussão da temática requer análise de uma multiplicidade de questões, tendo em vista que os saberes docentes não podem ser analisados como um elemento apenas teórico e isolado, mas que envolvem diferentes dimensões: individual, social, histórica, cultural e profissional. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer nº 4.730.292/CAAE: 46517520.5.0000.0055.

O caminhar pelo campo da avaliação e dos saberes docentes requer, em primeiro lugar, reconhecer que estas áreas possuem referências e influências de diversos campos do conhecimento e da sociedade. Segundo as ideias de Cabrera (2006), trata-se de um movimento plurireferencial que ultrapassa aquilo que aparenta ser, não dependendo apenas de saberes técnicos.

Duarte (2004, p. 215) afirma:

[...] boas entrevistas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

É importante ressaltar, contudo, que a entrevista é uma possibilidade, mas, por si só, não garante que tudo seja respondido. É preciso considerar que toda pesquisa tem como intencionalidade indagar algo a partir de uma problemática vivenciada no contexto social, tendo como objetivo responder à pergunta e as preocupações de elaborar novos conhecimentos que possibilitem compreender, analisar e buscar a transformação da real condição do que está sendo estudado.

Nesse sentido, corroboramos com as ideias de Duarte (2004), para o qual a realização de uma boa entrevista implica:

a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação; c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216).

Uma vez definido o paradigma qualitativo que nos orienta, discorreremos, brevemente, sobre a contribuição da entrevista para a pesquisa em nosso campo científico, subsidiados pelos referenciais dos saberes docentes de Gauthier *et al.* (2013), Tardif (2010) e Pimenta (2014), utilizamos a pesquisa qualitativa para uma inicial produção de dados, por entendermos que, com esse procedimento, podemos ter acesso ao processo de constituição da docência das professoras colaboradoras, por meio das suas narrativas.

Nesse contexto, a articulação no universo da pesquisa científica, tipos de pesquisas, instrumentos e técnicas de análise de dados são articulados com tal abordagem. Como recorte, optamos pela técnica de Análise de Conteúdo, defendida por Laurence Bardin.

1.2.1 Campo da pesquisa

Este estudo toma como referência o que preconiza a identificação e estudos dos saberes docentes de professoras dos anos iniciais de Itambé-BA, município do território médio sudoeste, no estado da Bahia, no Brasil, que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2017), tem origem no povoado do Verruga, por ser banhado pelo rio de mesmo nome.

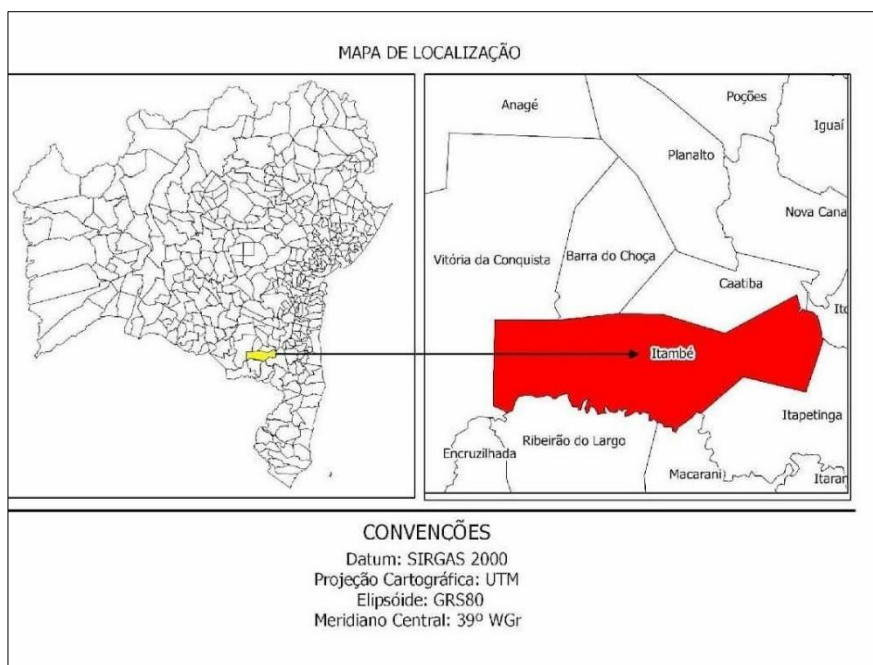
Em idioma tupi-guarani, Itambé significa pedra afiada. Para muitos de seus moradores, o nome em tupi é uma metáfora que simboliza a força de seu povo. Foi emancipado em 12 de agosto de 1927 e está situado no sudoeste da Bahia, entre Vitória da Conquista e Itapetinga, a pouco mais de 500 km de distância de Salvador.

O mencionado município está localizado no Território Médio Sudoeste. Os Territórios de Identidade (TI) da Bahia se consubstanciam enquanto unidade de planejamento para a implementação de políticas públicas pelo Governo do Estado, sendo representado por um Conselho Colegiado, composto por atores da sociedade civil organizada. Bahia (2010, p. 1) define TI como:

Agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço

historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial.

Figura 1 – Mapa de localização de Itambé-Bahia.



Fonte: Dias e Reis (2019).

Buscamos apresentar um município de Itambé para além dos dados estatísticos e que possui a educação como um elemento importante de história e no desenvolvimento do magistério, como uma forte área de atuação na formação inicial de professores. De acordo com Costa (2001), o magistério público é a carreira que conta com o maior número de profissionais em todo país, sendo que a escola pública é o equipamento social mais difundido em todo território nacional.

1.2.2 A escola pesquisada

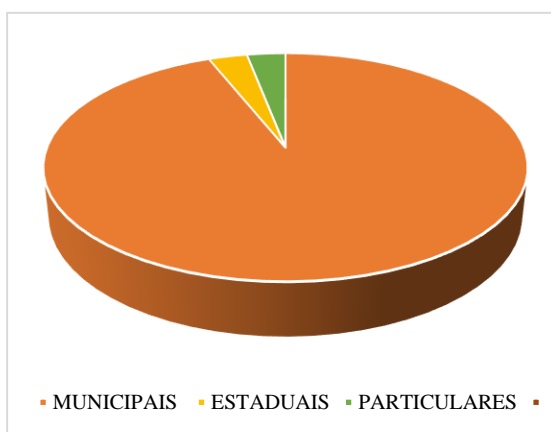
A escola pesquisada está localizada na cidade de Itambé - BA. É uma escola de ensino fundamental, considerada pelo município como sendo de pequeno porte, pois tem menos de 120 alunos matriculados, 63 no turno matutino e 42 no vespertino, e que estão na faixa etária dos 4 aos 15 anos. Por ser uma escola municipal, conta com uma direção que é indicada pelo prefeito municipal. A equipe gestora da escola conta somente com 1 diretora.

O corpo docente é composto por cinco professores regentes, com carga horária de 40 horas semanais. A escola trabalha com as etapas de educação infantil e anos iniciais do ensino

fundamental. Quanto aos funcionários, possui quatro servidores, sendo um da parte administrativa e três de apoio. Os alunos dessa escola são oriundos de uma região específica da cidade e, portanto, de classes de vulnerabilidade social e extrema pobreza.

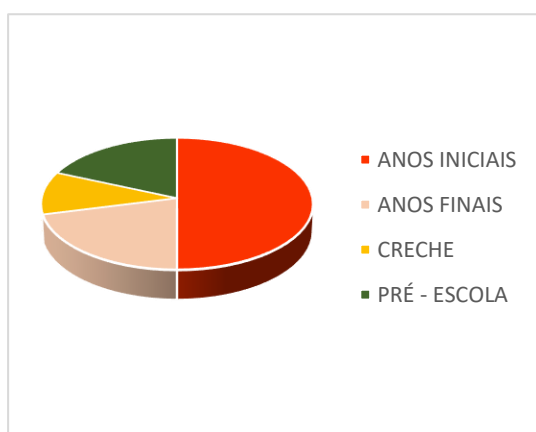
De acordo com os dados fornecidos pela secretaria municipal de educação, o perfil da escola pesquisada corresponde à maioria das escolas municipais de Itambé, pois todas apresentam semelhanças em suas características e formam a base estrutural das unidades escolares municipais. Tais dados revelam que as escolas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental correspondem a 61,5% de um total de 31 escolas da rede municipal.

Gráfico 1 – Escolas de Itambé-Bahia.



Fonte: Inep/QEdu

Gráfico 2 – Escolas da rede municipal de Itambé-Bahia.



Fonte: Inep (2020).

1.2.3 Partícipes da pesquisa

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

É importante salientar que os estudos de Huberman (1995) revelam que os ciclos profissionais estão imbricados nos ciclos de vida do indivíduo, mas não são atrelados à faixa etária, pois, para além da idade, muitos aspectos marcam e influenciam esses ciclos. Ao acionarmos os ciclos profissionais, tomamos como ponto de análise que a carreira docente é uma trajetória relacional, marcada historicamente, contextualmente vivenciada e construída.

Sendo professoras por opção ou por vocação, seus percursos são construídos por meio de vivências que desenvolvem, exercendo influência sobre o ambiente que atuam e sendo, ao mesmo tempo, influenciadas por ele. É relevante observar que essa movimentação é marcada por etapas que apresentam características específicas, de acordo com os espaços, os tempos e as condições de trabalho.

Com a finalidade de também buscar, nos pares, conhecimentos novos, outros olhares, interpretações e posicionamentos diferentes capazes de contribuir com as formulações interpretativas para este estudo, ao pesquisar e discutir educação, precisamos compreendê-la como um fenômeno social que contribui para a transformação da sociedade, pois envolve sujeitos, histórias de vida e, ao mesmo tempo, se dá a partir de relações sociais. Sendo assim, “[...] investigar em educação e no quadro das Ciências da Educação implica, pois, um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral” (AMADO, 2009, p. 61).

Segundo Huberman (1995), o decorrer desse ciclo é marcado por fases que evidenciam a distância entre as ideias e as realidades que surgem, o sentimento de libertação e pertença, sensação de rotina e motivação elevada. E o encerramento desse ciclo é marcado por sentimentos como serenidade, conformismo e menos sensibilidade à avaliação dos outros.

As reflexões desenvolvidas para a escolha inicial das participantes demonstram que as funções exercidas, do conhecimento sobre o objeto em estudo, o tempo de experiência, bem como a disponibilidade em contribuir com o processo aqui descrito, foram essenciais.

Bolívar (2002) afirma que o desenvolvimento de uma carreira é constituído por variados processos, nunca lineares ou previsíveis. Para esse autor, estudos que “aplicam as teorias do desenvolvimento dos adultos ao desenvolvimento do professorado vêm empregando os ciclos de vida profissional como uma maneira de entender a carreira, a evolução profissional e ainda o grau de compromisso ou implicação com a mudança e a inovação” (BOLIVAR, 2002, p. 50).

Para processo de reflexão sobre a prática, Pimenta (2014) destaca:

Ao defrontar com problemas em sala de aula, que são bastante complexos, o professor lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula. Mas esse processo de elaboração do professor é ainda empírico, faltando-lhe uma organização intencional do saber que constrói. A construção do conhecimento requer investigação e sistematização, desenvolvida com base metódica (PIMENTA, 2014, p. 50-51).

Pimenta (2014) considera o saber pedagógico como aquele que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente. Nesse panorama, escolhemos as professoras participantes e realizamos entrevistas semiestruturadas com as docentes para analisar a prática avaliativa dessas professoras.

Huberman (1995) discorre sobre as etapas do ciclo de vida dos professores, considerando os anos de carreira e as características recorrentes observadas em cada uma. E, ao analisar o perfil das participantes, estamos aqui enfocando o ciclo de vida profissional como uma prática fertilizada ao longo do tempo, como mostra a Tabela 1.

Quadro 1 – Modelo síntese elaborado por Michael Huberman.

| TEMA/FASES DA CARREIRA | ANOS DA CARREIRA |
|---|------------------|
| Entrada | 1-3 |
| Estabilização, consolidação e repertório teórico | 4-6 |
| Diversificação e ativo questionamento | 7-25 |
| Serenidade, distanciamento afetivo conservantismo | 25-35 |
| Desinvestimento (sereno ou amargo) | 35-40 |

Fonte: Adaptado de Huberman (1995).

A significação plena da dinâmica docente, evidenciada nos estudos de Huberman (1995), é um dos aspectos que têm sido identificados como relevantes; refere-se à importância de se pensar a complexidade das etapas da carreira docente, além de despertar em nós a necessidade de aprofundamento.

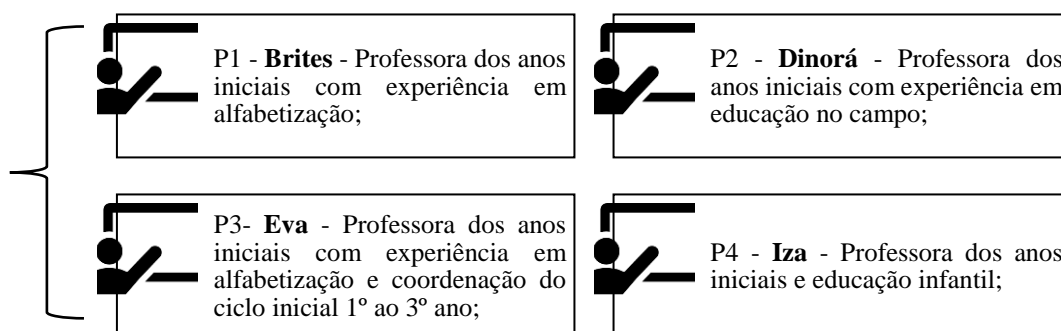
Antes de detalhar a construção, descrevemos algumas informações relativas às participantes da pesquisa, como a exemplificação das professoras participantes, aqui nomeadas em homenagem às professoras reconhecidas socialmente no município de Itambé-Bahia, a fim de possibilitar uma melhor contextualização. Essas informações gerais são importantes para o leitor se situar a respeito de cada uma delas, conforme explicita o Quadro 2 e a Figura 2.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa.

| Professoras participantes da Pesquisa | Tempo de atuação na docência | Formação |
|---------------------------------------|------------------------------|---|
| P1 - Professora 1 | 30 anos | Magistério e Pedagogia (Uesb/Parfor) |
| P2 - Professora 2 | 30 anos | Magistério e Pedagogia (Faculdade de tecnologia e Ciências - FTC) |
| P3 - Professora 3 | 19 anos | Magistério e Pedagogia (Faculdade de tecnologia e Ciências - FTC) |
| P4 - Professora 4 | 19 anos | Magistério e Pedagogia (Uesb/Parfor) |

Fonte: Prefeitura Municipal de Itambé (PMI).

Figura 2 – Participantes da pesquisa.



Fonte: Prefeitura Municipal de Itambé (PMI).

O Quadro 2 e a Figura 2 ilustram uma visão da leitura que fizemos dos perfis das participantes, ao considerar a atividade docente como expressão da experiência de um trabalho multidimensional que, de acordo com Tardif e Lessard (2014), cobre diversos aspectos como domínio, identidade, personalidade, conhecimento, crítica, e não se reduz, portanto, a uma simples sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos adquiridos com o tempo.

Huberman (2000) afirma que é difícil estudar o ciclo de vida profissional docente com a pretensão de extrair perfis-tipo, sequências e fases, pois integrar num mesmo grupo os indivíduos que parecem partilhar traços em comum é uma tarefa arriscada, uma vez que é preciso considerar as diferenças nos meios sociais. Diante disso, ele apresenta as características mais marcantes de cada etapa.

A experiência evidenciada na pesquisa ressalta, cada vez mais, a relevância e pertinência oferecida ao campo de estudos das etapas, ou ciclos da carreira docente de Huberman (2000), no qual os estudos buscam compreender e caracterizar o professor em cada um de seus estágios de vida profissional, assim podendo melhor assimilar e aprender sobre sua prática e exercício profissional, bem como o domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana.

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

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

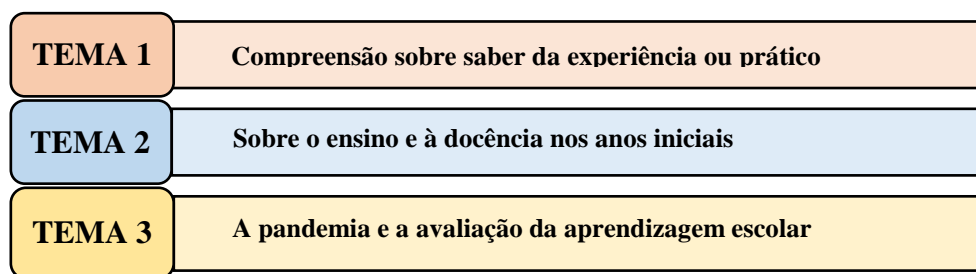
1.2.4 O processo de produção dos dados: as entrevistas

Com a permissão das docentes, utilizamos um gravador de áudio para que cada detalhe das narrativas fosse captado durante a entrevista. Assumimos o compromisso de garantir a integridade dos dados, bem como o anonimato das professoras entrevistadas. Dessa forma, com base em Carvalho (2011), as entrevistas foram transcritas, respeitando as normas propostas pela autora.

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

Como mencionado, as entrevistas realizadas com as professoras obedeceram a uma seleção de informações que contemplassem o objetivo da pesquisa.

Figura 3 – Temáticas-base do Roteiro de Entrevista Semiestruturada.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Na Figura 3 são apresentadas as temáticas abordadas no roteiro da entrevista semiestruturada. Para Manzini (1991, p. 154), a entrevista semiestruturada “está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

O registro das entrevistas ocorreu mediante a gravação em áudio, posteriormente transcrito na íntegra e extraídos trechos considerados importantes para responder à questão que orientou a realização desta pesquisa. Conforme destaca Duarte (2004, p. 7):

[...] assim, tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar.

As quatro professoras foram identificadas com nomes de antigas professoras (Brites/Dinorá//Eva e Iza) que fizeram parte da história do magistério do município de Itambé.

1.3 Processo de organização dos dados

Para a organização dos dados produzidos com as entrevistas, acionamos a Análise de Conteúdo. Neste estudo, a análise de dados se inspirou em recortes específicos de algumas etapas, descritas por Bardin (2011), sobre a Análise de Conteúdo.

Quadro 3 – Recortes da Análise de Conteúdo específicos da Pesquisa.

| | |
|--------------------------------------|---|
| Pré Análise | A Pré-Análise é a primeira etapa da organização da Análise de Conteúdo. É por meio dela que o pesquisador começa a organizar o material para que se torne útil à pesquisa. Nesta fase, devem ser sistematizadas as ideias preliminares em quatro etapas, são elas: a leitura flutuante; escolha dos documentos; reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores, as quais nos darão fim à preparação do material como um todo (BARDIN, 2011). |
| Codificação (Traços iniciais) | Na sequência, temos a exploração do material, fase que tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo. Nesta fase, a descrição analítica vem enaltecendo o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). Neste segmento, a definição das categorias é classificada, apontando os elementos constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa, isto é, das categorias. Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (BARDIN, 2011). |
| Categorização | A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada à busca de significação de mensagens através ou junto da mensagem primeira. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. |

Fonte: Bardin (2011).

A fase organização da análise subdivide-se em pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados em bruto e interpretação desses resultados. Na etapa da pré-análise, foi aplicada a leitura flutuante, que implica em conhecer inicialmente o material e criar familiaridade com ele. No segundo momento, selecionamos os recortes das entrevistas que constituem o *corpus* de análise. A partir dessa inspiração e com base nas falas das entrevistadas, foram construídos blocos que ajudaram a traçar reflexões sobre a relação entre saberes docentes e avaliação de aprendizagem.

Quadro 4 – Pré-Análise.

| Pré – Análise | Leitura Flutuante e indicadores que fundamentam a interpretação; | | |
|--|---|--------------------------------|---|
| P1 - Atuação: 4º ano Experiência na docência: 30 anos | | | |
| Enumeração | Depoimento na íntegra | Unidade de Contexto | Unidade de Registro |
| P1 – T1 COMPREENSÃO SOBRE SABER DA EXPERIÊNCIA OU PRÁTICO- AVALIATIVO | Quando eu comecei a estudar, foi no Educandário Cristo Rei, colégio de Freiras conveniado com o estado da Bahia, meu primário foi todo lá, depois fui para o Gilberto Viana, colégio de Padres, foi | Trajetória na educação básica; | Percurso formativo como estudante na escola de educação básica. |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | um período muito bom. rígida, todo mundo aqui conhece e foi um período maravilhoso (...). | | |
|--|---|--|--|

Fonte: Bardin (2011).

Feita a codificação das unidades de registro e das unidades de contexto, foi classificado um conjunto de recortes em que os resultados da análise foram tratados. No caso específico da pesquisa, antes da composição das categorias, denominamos os termos mais significativos para os objetivos da pesquisa com direcionamentos essenciais (Quadro 5).

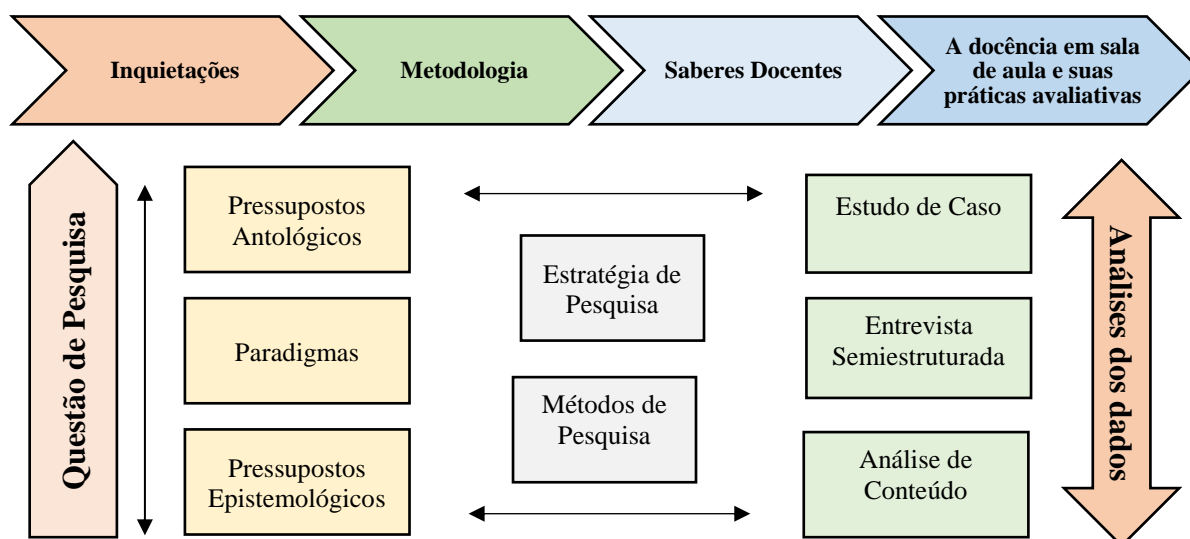
Quadro 5 – Categorias de análise.

| CATEGORIAS DO CAPÍTULO 1 DE ANÁLISE: | SUBCATEGORIAS |
|--|--|
| I - Percorso formativo das colaboradoras da pesquisa | 1.1 Trajetória como estudante na escola de educação básica; 1.2 A formação no Curso de Pedagogia; 1.3 O processo de seleção dos conteúdos curriculares; 1.4 Considerações e mudanças no processo de avaliação; |
| II - A docência em sala de aula e as práticas avaliativas | 3.1 A formação para a docência e a avaliação da aprendizagem; 3.2 A formação para a docências e as dificuldades para a avaliação da aprendizagem; |
| III - A pandemia do COVID – 19 e os saberes necessários a avaliação da aprendizagem | 4.1 O trabalho docente no contexto da pandemia do COVID – 19; (Tecnologias) 4.2 A avaliação da aprendizagem, os saberes docentes e a pandemia da COVID – 19; (O que é que mudou, mobilizou diferentes saberes neste contexto da pandemia. |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

O desenho metodológico desta pesquisa está mais bem descrito na Figura 4, a seguir.

Figura 4 – Desenho metodológico da pesquisa.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Para a definição das unidades de análise, foi realizada a codificação. Neste momento, foram definidas as unidades de análise do trabalho, subdividido em quatro momentos. A unidade de registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas. “[...] As unidades de contexto podem ser consideradas como o “pano de fundo” que imprime significado às unidades de análise” (FRANCO, 2018, p. 43).

Após todo esse procedimento, os dados foram organizados e analisados em articulação com a discussão acerca dos saberes docentes, conforme apresentamos no capítulo 3 desta dissertação.

2. OS SABERES DOCENTES: Tipologias e abordagens

Neste capítulo, apresentamos a discussão teórica sobre os saberes docentes que orientam a análise dos dados desta dissertação. A abordagem é realizada por meio da sistematização das ideias dos principais autores que se dedicam à temática.

2.1 Situando a abordagem dos saberes docentes

Quando pensamos sobre docência, prática, sala de aula, aluno, professor, escola e sua dinâmica, é fundamental refletir sobre os saberes necessários para se operacionalizar a ação pedagógica em sala de aula. De início, é importante apreender os determinantes históricos dos saberes docentes, tendo em vista a busca por entendimento sobre a docência e sua articulação com o ensino. Partindo desse ponto de vista, este capítulo discute acerca dos saberes necessários ao exercício da docência na sala de aula.

A concepção das múltiplas dimensões que envolve a docência, há algum tempo, perpassa as discussões no campo da Pedagogia, mais especificamente da Didática. Farias *et al.* (2013, p. 73) assinalam:

É significativa a tematização existente no cenário nacional e mundial sobre os saberes docentes, discussão impulsionada pelo movimento de profissionalização do magistério. Observa-se nesse percurso que a noção de saberes vem sendo usada com acepções diversas. Entendemos que uma tarefa inicial consiste no esclarecimento deste conceito.

Candau (2012), ao discutir sobre a formação docente, ressalta que o professor precisa ter conhecimentos técnicos, científicos e filosóficos para estar apto a exercer a sua profissão, sendo, portanto, necessário que se pense em saberes e formação docente numa perspectiva multidimensional.

Na visão de Bombassaro (1992), a noção de saber indica ser capaz de compreender, dominar uma técnica, manusear, poder compreender, remetendo-o ao mundo prático que, além de ser condição de possibilidade de qualquer noção, é também o lugar efetivo onde a noção pode ser produzida.

Partindo desse entendimento, nossa reflexão destaca os conceitos defendidos por Farias *et al.* (2013, p. 56): “A constituição de identidades como um processo sócio – histórico vinculado à humanização do homem é um passo fundamental. A identidade profissional não se descola das múltiplas experiências de vida, tanto pessoal, quanto profissional”.

Nesta dissertação, procuramos situar o saber de um grupo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itambé-BA no processo de realização da

avaliação da aprendizagem. Para isso, dialogamos com os seguintes autores: Gauthier (2013), Pimenta (2014), Tardif e Lessard (2007) e Tardif (2010).

De acordo com Saviani (2009), o início da construção da docência se configurou pela forma não profissionalizada, fortemente marcada pela ocupação de religiosos e de origem nas denominadas congregações religiosas. Esse fato fez com que a ideia de docência passasse a ser concebida como vocação ou sacerdócio, ou somente por alguém que tem um dom.

Com suporte nessa linha de pensamento, a construção dos saberes docentes nasce atrelada sempre a um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, considerando que cada sujeito é singular.

Charlot (2005) defende a natureza interativa do trabalho, em que o professor constrói seus saberes ao longo desse processo. Compreendendo o indivíduo não como um técnico reprodutor, mas um ser que constrói seu conhecimento nos processos constitutivos de apropriação de parte do patrimônio humano, indagando-se nas relações consigo e com o outro e na maneira como interpreta o mundo e dá sentido a este. Como nos ensina Freire (2019b), a responsabilidade nessa construção recorta e permeia, em sua totalidade, a tarefa docente. Assim, é que acreditamos na concepção de sujeito humano, singular e social, atrelada à concepção de educação como humanização, socialização e singularização (CHARLOT, 2005).

Entretanto, a questão da formação de professores somente passa a ser discutida de maneira explícita após o processo de independência, “[...] quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143).

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

O que vem se manifestando, sob diferentes enfoques da presente pesquisa, torna-se um movimento de busca e ressignificação da atividade docente. Mas até que ponto refletimos sobre os seus saberes nas ações cotidianas na prática avaliativa, dentro da visão eclética que expressa tudo aquilo que entendemos enquanto “saberes necessários para avaliar”?

Para compreender as bases do fazer docente, é importante assinalar que, na realidade brasileira, embora ainda de uma forma “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Segundo Nunes (2001), é neste período que se inicia o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a

complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, “buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (NUNES, 2001, p. 2).

Com base no próprio título desta seção, traçamos um breve percurso, retomando as categorizações existentes sobre os saberes docentes. Por isso, refletimos sobre os pontos e contrapontos dos saberes docentes na ótica dos pesquisadores Tardif (2002), Gauthier (2013) e Pimenta (2014), autores que propuseram classificações dos saberes dos docentes e que nos auxiliam teoricamente a analisar os dados desta dissertação.

Para além da teoria dos saberes docentes, compreender as particularidades do que os professores pensam a respeito de seus próprios saberes apresenta-se bastante fecundo para o entendimento de que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”, conforme Tardif (2010, p. 54).

Essa perspectiva se apoia, ainda, na ideia de pluralidade, defendida por Tardif e Lessard (2014). O trabalho docente exige, pois, daquele que o exerce, uma consciência social, numa relação que não se limite meramente ao prático – utilitário –, mas que esteja em constante reflexão sobre quais relações os professores estabelecem entre seus saberes e com seus saberes. Nesse sentido, “[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre professores e alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23).

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

O argumento do autor enfatiza, ainda, outro obstáculo a ser vencido: a necessidade de construir um saber a partir da própria prática, de experiências pedagógicas concretas, um saber que, pelo exercício reflexivo, dialogue com as teorias das ciências humanas e sociais.

Esse aspecto remete à análise dos caminhos a serem percorridos em busca de um processo identitário docente como uma construção permanente, na perspectiva dos diversos saberes com os quais o professor se relaciona no seu cotidiano.

Assim, nas linhas que seguem as ideias de Gauthier (2013), Tardif (2010) e Pimenta (2014), considera-se que é preciso urgentemente superar a abordagem conservadora da prática

pedagógica na ótica da docência, bem como das políticas públicas e das organizações e propostas pedagógicas. Conforme explicita Tardif (2010):

[...] Ensinar pressupõe saberes a aprender. [...] Em oposição a essa visão fabril dos saberes, que dá ênfase somente a dimensão da produção para evidenciar a posição estratégica do saber docente em meio aos saberes sociais, é necessário dizer que todo saber, mesmo o “novo”, se insere numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição (TARDIF, 2010, p. 35).

Ao discutir a questão dos saberes docentes e a avaliação da aprendizagem, a abordagem deste estudo é concebida como uma discussão de temas como: prática docente, processo ensino-aprendizagem-avaliação e relação teoria-prática.

De fato, a potencial proposta de pesquisa, considerando a visão e a defesa de que saberes docentes que tanto a escola como os professores estão em constante movimento, apresenta-se, com mais elementos, em decorrência da influência da literatura internacional e das pesquisas brasileiras já concebidas, que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática.

Considerando, ainda, a existência de um repertório de conhecimentos de ensino que envolve o campo dos saberes, Gauthier (2013) faz um levantamento das pesquisas norte-americanas sobre o que ficou conhecido como *knowledge*⁴ base, base de conhecimento.

Dentre as demandas que aparecem a partir do acelerado avanço das tecnologias da informação e da comunicação, está a necessidade de se acompanhar a velocidade com que surgem as informações e de se conseguir uma dinâmica formativa capaz de tornar os sujeitos a estarem aptos a rapidamente se adaptar e acompanhar esse movimento contínuo de transformações.

De forma geral, elaboramos o quadro, a seguir, para resumir o que é proposto em síntese sobre os saberes docentes, de modo que se possa compreender os objetivos apresentados pela autora, visando a construção de espaços reflexivos.

⁴ Segundo Shulman (1987), em ensino, “*Knowledge base*” (base de conhecimento) é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino

Quadro 6 – Síntese das categorizações existentes sobre os saberes docentes.

| AUTORES | TIPOLOGIAS |
|-------------------------------|---|
| TARDIF, LESSARD (1991) | Saberes da Formação Profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares, saberes da experiência. |
| GAUTHIER (2013) | Saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; saberes da ação pedagógica. |
| SHULMAN (1986) | Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento curricular. |
| SAVIANI (1996) | Saber atitudinal; saber crítico contextual; saber específico; saber pedagógico; saber didático – curricular. |
| PIMENTA (2014) | Saberes do conhecimento; saberes pedagógicos; saberes da experiência. |

Fonte: Elaboração própria com base em Farias, et.al, (2011, p.75)

As falas desses especialistas que pensam o fazer docente corroboram a necessidade de que a pesquisa sobre a formação docente e os saberes nela envolvidos não ocorra descontextualizada da prática.

Partindo da premissa, segundo Roldão (2005), de que, ao refletir sobre a formação docente, busca-se um movimento frente ao exercício da atividade basilar da docência, o ofício de ensinar, que tomamos a ação especializada de fazer com que alguém aprenda alguma coisa. O percurso da conceituação dos saberes docentes elencados na pesquisa tem foco na intensidade com que as discussões acerca do tema têm adentrado o âmbito da aprendizagem e dos processos avaliativos.

É sob a perspectiva discutida nesse excerto que abordamos os saberes do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, quais saberes esse profissional precisa reconstruir para avaliar? Com reflexo no panorama dos anos iniciais, faz-se necessário identificar quais são os saberes dos professores, ou também denominados de saberes docentes, habilidades e competências profissionais que necessitam da especificidade da ação docente para a avaliação da aprendizagem.

Com o intuito de discutirmos a natureza da docência na prática avaliativa e a relação estabelecida com os saberes, explicitamos os elementos conceituais que dão voz à identidade docente, cuja compreensão não se desvincula dos processos avaliativos, bem como dos saberes e práticas que permeiam seu trabalho.

Assim como os saberes específicos de um conteúdo a ser ensinado, os saberes necessários à prática docente são também essenciais para o exercício da profissão. E estes devem ser indissociáveis para uma prática avaliativa aliada ao processo de ensino,

considerando, ainda, os fatores sociais, políticos e históricos sobre a temática. Os docentes dos anos iniciais acabam desenvolvendo suas carreiras sob uma visão superficial e generalista.

Esses desafios, repletos de elementos quase invisíveis, são constantes em nossas vidas de educadores. Segundo Zeichner (1992, p. 130), “[...] o processo de aprender a ensinar começa muito antes dos alunos frequentarem os cursos de formação de professores”. Constitui-se, assim, uma rica experiência pautada no que defende Freire 2019a, ao considerar que o professor aprende ensinando e ensina aprendendo, num movimento de reciprocidade da ação pedagógica, pois “[...] todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 30).

A ideia presente no processo de formação da identidade docente se expressa e se materializa na maneira de dar aulas, bem como na forma com que nos relacionamos e nos vinculamos aos nossos alunos, pares, professores, conteúdos, saberes e com o que antecede o processo formal de nossa qualificação.

Tardif (2014), assinala que a teia de significados presentes na atuação de antigos professores apresenta uma forte influência na opção pela profissão docente e pela área a ser exercida, o que, conseqüentemente, influenciará na sua práxis docente. Assim sendo, as correlações com as lembranças de antigos mestres acabam por compor, juntamente com outras tantas vivências, o seu repertório de construção de identidades, bem como de saberes necessários e mobilizados no ato de ser/estar na profissão docente.

É nesse âmbito que a discussão das dimensões da docência perpassa pelos saberes docentes, com base no entendimento dos saberes docentes, de que não existe uma dicotomia, nem tão pouco uma hierarquia entre esses saberes, pois um mesmo saber pode estar presente em mais de uma dimensão.

Os estudos sobre a socialização profissional, de acordo com as ideias de Nunes (2002), evidenciam a atribuição de sentido à prática da profissão; o trabalho docente ganha uma perspectiva ampla de influência da instituição escolar na constituição dos saberes. Destacando, ainda, que a escola interfere nos saberes do professor como um elemento para a formação de contextos de socialização, mas ele próprio elabora-os, porque não os adquire pelo processo de transmissão.

Indagamos, então, que os estudos aqui desenvolvidos e a potencialidade da temática não envolvem a atitude pragmática de busca da transmissão de modelos prévios de como deve ser um bom professor que “sabe avaliar”, mas o estudo dos elementos que interferem na natureza do saber docente para a efetividade dos processos.

A perspectiva que preconizamos se dá a partir de movimentos que se complementam, se interconectam e compõem os nucleares da ação pedagógica e avaliativa, seu acervo de conhecimentos, atitudes, sentimentos, valores e ideologias que o docente mobiliza em sua prática, constituindo-se como um marco inicial para a compreensão de suas dimensões.

2.2 Os saberes docentes, segundo Gauthier

Um dos traços delineadores do estudo dos saberes docentes tem como um ponto de apoio as ideias de Gauthier⁵, ao apresentar uma forma pluralista dos saberes docentes e a relação existente entre eles.

Essas contribuições foram consideradas na complexidade do saber docente abordado no olhar de Gauthier, como um processo vazio complexo e real, visto que os saberes próprios ao ensino existem, concebendo o ofício docente como um saber universal. Os docentes se auto desafiam para as mudanças que todos precisamos nos desafiar a fazer de forma coletiva, o que, na percepção do autor, sinaliza que os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe (GAUTHIER, 2013 p. 19).

Quadro 7 – As três categorias iniciais relacionadas à profissão (GAUTHIER, 2013).

| OFÍCIOS SEM SABERES | SABERES SEM OFÍCIO | OFÍCIOS FEITOS DE SABERES |
|--|---|---|
| ⇒ Abrange uma falta de sistematização de um saber próprio do docente envolvendo bom senso, intuição, experiência etc.; | ⇒ Caracterizam-se pela formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente; | ⇒ Abrange vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática envolvendo o saber; |
| “Ao transpormos essa perspectiva para a área de ensino e aprendizagem, podemos considerar que o professor traz consigo conhecimentos implícitos que podem ser evidenciados espontaneamente na prática”. (GAUTHIER, 2013, p.19) | | |

Fonte: Gauthier (2013, p.19).

Segundo Gauthier (2010), esses saberes, ou melhor, requisitos para ser professor poderiam ser empregados em qualquer outro ofício, e nenhuma das características deste sujeito

⁵ Clermont Gauthier é Professor Titular do Departamento de Estudos sobre o Ensino, 2º da Cadeira de Pesquisa do Canadá em estudos para a Formação de Professores da Universidade Laval (Quebec) e membro fundador do Centro de Pesquisa Interuniversitária para a Formação e a Profissão Docente (CRIFPE). Ao longo de sua carreira universitária, publicou, como autor ou em colaboração, mais de 40 livros e mais de uma centena de artigos e capítulos de livros sobre os temas pedagogia – suas origens e fundamentos –, correntes pedagógicas, práticas pedagógicas eficazes e formação de professores (IVO; DENCUFF, 2014).

seria capaz de abranger a complexidade que envolve a ação docente. A partir desta perspectiva, a docência seria um “ofício sem saberes”, como evidenciamos no Quadro 7.

O senso comum acabou criando ideias a respeito dos saberes necessários para a atividade docente. No texto de Gauthier *et al.* (2006), de acordo com o senso comum, para ensinar outro alguém basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura.

Reforçando a perspectiva dos estudos, Gauthier (2013), a partir de seus diálogos com Maurice Tardif, apresentou uma forma pluralista dos saberes docentes e a relação existente entre eles: “[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2013, p. 28).

Ao esclarecer a compreensão os saberes docentes de forma plural, Gauthier (2013) aborda que o ensino é a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, pelo qual o professor se abastece dando sustentação nas exigências e situações concretas de ensino. Gauthier (2013, p. 28) afirma: “De fato, é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Para Gauthier (2013, p. 19), uma das reflexões que permearam os estudos dessa temática é: “Se existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, que repertório é esse? De onde vem e como é construído? Quais são os seus limites e quais as implicações inerentes à sua utilização?”.

Quadro 8 – O reservatório de saberes.

| | |
|---------------------------------------|---|
| SABER DISCIPLINAR | Referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; |
| SABERES CURRICULARES | Relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; |
| SABERES DA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO | Relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; |
| SABERES DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA | Relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; |
| SABERES DA EXPERIÊNCIA | Referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques etc.; |
| SABERES DA AÇÃO PEDAGÓGICA | Que se refere ao saber experiencial tornado público e testado. |

Fonte: Gauthier (2013).

Segundo o autor, os saberes docentes são aqueles adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados, tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática.

Considerando que a tarefa do professor tem como característica ser um trabalho interativo, Gauthier (1998) enfatiza a dificuldade de trabalhar com os saberes formalizados. Sugere, assim, que pesquisas sobre o saber da Ação Pedagógica poderiam contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e formação de professores, considerando, além dos conhecimentos científicos (provenientes da pesquisa acadêmica).

O saber nascido da prática, se opõe às abordagens dos estudos que procuravam separar formação e prática cotidiana, que, nos anos de 1980, estavam no centro das análises, enfatizando a questão técnica e política do trabalho pedagógico.

Ao discutir a questão da profissionalização docente, defende a necessidade de se promover reflexões acerca dos conhecimentos necessários à função, asseverando que tal definição permite contornar:

[...] dois obstáculos fundamentais que sempre se interpuseram à pedagogia: primeiro, o da própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes; segundo, o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério (GAUTHIER, 1998, p. 19).

Vejamos, a partir da afirmação, que os obstáculos impediram a emergência de saberes profissionais, contribuíram para a preconcepção de ideias que prejudicam a profissionalização do ensino.

Diante do exposto, a ação docente está para além da finalidade de conferir uma habilitação ao saber docente, destaca as ideias de que para ensinar, basta conhecer o conteúdo, desconsiderando, nesse caso, saberes fundamentais à transmissão desse conteúdo a ser trabalhado, como questões relacionadas ao planejamento de atividades, à prática avaliativa, bem como às relações interpessoais e de disciplina, dentre outras.

Além das afirmações abordadas, Gauthier (2013) destaca as seguintes afirmações ainda enraizadas que, muitas vezes, impedem o avanço da legitimação dos saberes docentes, em que para ensinar: 1) basta ter talento; 2) basta ter bom senso; 3) basta seguir a intuição; 4) basta ter experiência; 5) basta ter cultura.

Apesar da ênfase sobre a influência dessas pontuações anteriormente descritas, o próprio autor os constitui saberes necessários ao ofício da docência, entretanto, não são suficientes quando tomados de maneira isolada uns dos outros.

Anunciando novos caminhos, Gauthier (2013, p. 23) afirma:

[...] a não consideração do professor e de suas condições reais de atuação, traz consigo a não reflexão sobre a pluralidade de saberes que são mobilizados no exercício da função e que, em decorrência dessa não reflexão, são, na maioria das vezes, confinados à privacidade de experiências docentes isoladas que, embora possam ter grande validade e muitas contribuições para o processo de melhoria da qualidade do ensino, não são socializadas e, portanto, perdem-se no anonimato de cada docente.

É nessa perspectiva que o pensamento reflexivo em Gauthier está anunciando novas reflexões sobre a prática docente e possibilita desvelar os saberes que são mobilizados pelos professores nas mais diferentes situações de ensino, desenvolvendo, por sua vez, a definição dos saberes necessários ao ensino, logo, à sua profissionalização.

2.3. Os saberes docentes segundo Tardif

Para compreensão das bases do fazer docente que permeiam as reflexões realizadas de maneira crítica à nossa prática, e redimensioná-la em função das concepções que formulam o aporte teórico do presente estudo, faz-se necessário apreender as ideias e as contribuições de Maurice Tardif⁶.

No Brasil, os textos de Maurice Tardif ganharam distinção, tornando-o um dos autores estrangeiros mais lidos no país no campo das publicações em português da área da educação (NETO; AYOUB, 2020, p. 3).

Os estudos em Tardif destacam-se como uma das principais referências na constituição da linha de pensamento dos saberes docentes, e penetra no coração do processo de escolarização. Suas análises abriram um novo campo de pesquisa, ancorados no trabalho docente e “[...] na encruzilhada de diversas disciplinas e teorias relacionadas entre si: sociologia do trabalho e das organizações, ciências da educação, ergonomia, teorias da ação, ciências cognitivas, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 7).

As situações desafiadoras de seus estudos têm como ênfase temáticas que se apoiam na mobilização desses saberes: prática docente, formação, identidade, profissionalização e políticas educacionais. E, compartilhando desses pressupostos, identificamos que a abordagem

⁶ Maurice Tardif é Professor Titular do Departamento Administration et Fondements de l'Éducation (Administração e Fundamentos da Educação) da UdeM, diretor do Crifpe-Montréal e do eixo Profession (Profissão), assim como membro do conselho de administração do Crifpe. Ele inaugura sua trajetória de visibilidade com a publicação do artigo intitulado “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, em parceria com Claude Lessard e Louise Lahaye (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), trabalho que traz reflexões fundamentais a respeito dos saberes docentes e da formação inicial, tornando-se um marco histórico (NETO; AYOUB, 2020).

preconizada por Tardif (2010) situa o “saber docente” a partir de seis fios condutores, expostos no quadro, a seguir.

Quadro 9 – Fios condutores dos saberes (TARDIF, 2010).

| Saber e Trabalho | Diversidade do saber | Temporalidade do saber | Experiência de trabalho enquanto fundamento do saber | Saberes humanos a respeito de seres humanos | Saberes e a formação de professores |
|--|---|--|--|---|---|
| Deve ser compreendido em íntima relação com o seu trabalho na sala de aula e escola. Nunca são relações estritamente cognitivas; | Onde o saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolvem, no exercício de seu trabalho, conhecimentos e um saber-fazer diverso, provenientes de fontes variadas e de naturezas diferentes; | O saber dos professores é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, isto significa que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente; | A experiência do trabalho em si gera um saber do trabalho sobre saberes, ou melhor, espaço de reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional; | É a ideia de trabalho interativo, ou melhor, um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana; | Este é decorrente aos anteriores e propõem a necessidade de repensar, em tempo real, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. |

Fonte: Tardif (2010).

De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 17), o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais na sociedade, visto que “o contexto escolar dispõe de inúmeros recursos conceituais e metodológicos bastante fortes, e que mobiliza-se de uma forma particular, direcionada no estudos sobre o humano e sua natureza de interação, concebendo a docência como um trabalho interativo e seu objeto humano”.

Tardif (2010) apresenta quatro tipos de saberes docentes, conforme o quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Saberes docentes (TARDIF, 2010).

| SABERES | |
|------------------------------|---|
| Saberes Pedagógicos | Reflexões sobre a prática educativa de representação. Conjunto de saberes transmitidos durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também constituem o conjunto dos saberes do conhecimento pedagógicos relacionados às técnicas e métodos o ensino [saber – fazer] (p. 36-37). |
| Saberes Disciplinares | São definidos pelos saberes pelas instituições de formação inicial e continuada e integram a prática docente, correspondendo as diversas áreas do conhecimento. |
| Saberes Curriculares | São os saberes decorrentes dos objetivos, discursos, métodos e conteúdos que as instituições educacionais produzem e que devem ser transmitidas aos estudantes [p. 38]. |
| Saberes Experienciais | São os saberes resultantes da própria atividade profissional dos professores. São desenvolvidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e das relações estabelecidas com os pares [p. 38-39]. |

Fonte: Tardif (2010).

As investigações sobre os saberes docentes na perspectiva de Maurice Tardif integram diferentes saberes. No entanto, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

O saber, segundo Tardif (2012, p. 13), “[...] não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos”. Nesse sentido, o saber é envolto pela relação com o outro, pois se estimula na relação entre os pares.

Para ultrapassar o distanciamento entre teoria e prática, os estudos, o pensamento e as principais ideias em Tardif afirmam que o saber do professor tem origem social, proveniente de diversas instâncias, seja da família, da cultura pessoal, das instituições que frequentou e provém de seus pares.

Vale chamar a atenção para o seguinte aspecto: os saberes docentes são, também, provenientes do contexto histórico de vida e da carreira profissional, partindo de diversas fontes, e fortemente inspirada em diversos espaços e momentos da vida do professor. Tardif (2012) destaca que o saber é um construto social produzido pela racionalidade, sendo temporal e se desenvolvendo ao longo da carreira. Esta visão aponta para o entendimento da relevância

em discutir os saberes presentes na formação dos professores nos anos iniciais, e estão ligados diretamente à reflexão sobre sua formação inicial e continuada.

Em Tardif (2014), identificamos a noção de saber como sendo conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes que são construídas ao longo da docência numa constante atitude de reflexão.

Para o autor, o saber dos professores é o “saber deles”, que é construído e reconstruído na prática docente. Nesse contexto, Santos (2009, p. 5) destaca que, “[...] por essa razão, é necessário estudá-los no contexto concreto de atuação profissional, verificando as relações que lá são construídas concretamente junto aos sujeitos e suas diferentes realidades enfrentadas e relações estabelecidas cotidianamente”.

2.4. Os saberes experienciais

É significativa a tematização trabalhada pelos pesquisadores dos saberes docentes, Gauthier *et al.* (2013), Tardif (2010) e Pimenta (2014) abordam, em estreito diálogo, os saberes experienciais, que se originam e balizam o entendimento do cotidiano do trabalho docente. A abordagem, ancorada nos pressupostos desses autores, desenvolve um saber-fazer que é próprio da ação docente, construído individual e coletivamente, e que vai formando a base da experiência profissional, interativa e simbólica. De acordo com Tardif (2010):

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

A temática aufere visibilidade de acordo com as ideias do autor, de que é por meio destes saberes que os professores têm condições de avaliar sua formação no decorrer da carreira profissional, de ponderar sobre os métodos e técnicas de ensino utilizados em sua ação prática, e, além disto, que o alicerce dos fundamentos da competência do professor é proveniente dos saberes adquiridos em sua experiência profissional.

A concepção dos saberes experienciais corrobora com a perspectiva do professor como sujeito que mobiliza saberes na sua prática. Assim, a articulação dos saberes, em cada uma das abordagens elencadas neste estudo, converge num movimento de destaque, através da mediação de saberes como um fenômeno que é fruto das relações sociais com o meio educacional.

Tardif (2010) explica que o docente trabalha de forma diferente de técnicos e cientistas. Estes últimos se valem de modelos e métodos específicos para resolver situações previsíveis e abstratas, enquanto o docente convive diariamente com um contexto interativo de relações com outras pessoas, seus colegas de trabalho, seus estudantes, permeado por múltiplas e adversas situações concretas para as quais necessita de tomadas de decisão rápidas, que não podem ser proteladas.

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

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

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

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

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

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

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

Para fundamentar os encaminhamentos das indagações levantadas no presente estudo, a compreensão por nós perseguida está no saber que emerge da experiência e é validado por ela. Segundo Pimenta (2014, p. 22):

[...] Ao abordar a temática da formação dos professores, faz referência a autonomia pedagógica atrelada à questão da construção da identidade profissional, como um processo de construção do sujeito historicamente situado. O trabalho docente tal como concebido, se constrói a partir da significação social da profissão, bem como da avaliação constante dos significados sociais da profissão, da análise das tradições e da readequação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

A autora destaca, ainda, a mobilização dos “saberes dos professores” como “saberes da docência”, considerando-os importantes para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores.

Para Pimenta (2009), além da experiência relacionada com um saber anterior ao exercício profissional, ou seja, um saber sobre o que é ensino, professor, aprendiz, construído ao longo de sua vida como aluno, “[...] há também os saberes da experiência: que são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 2009, p. 20).

[...] os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas [...]. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiência e práticas que os professores vão construindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Repensando a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica, Pimenta (2014) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Parte da premissa de que essa identidade é construída a partir da:

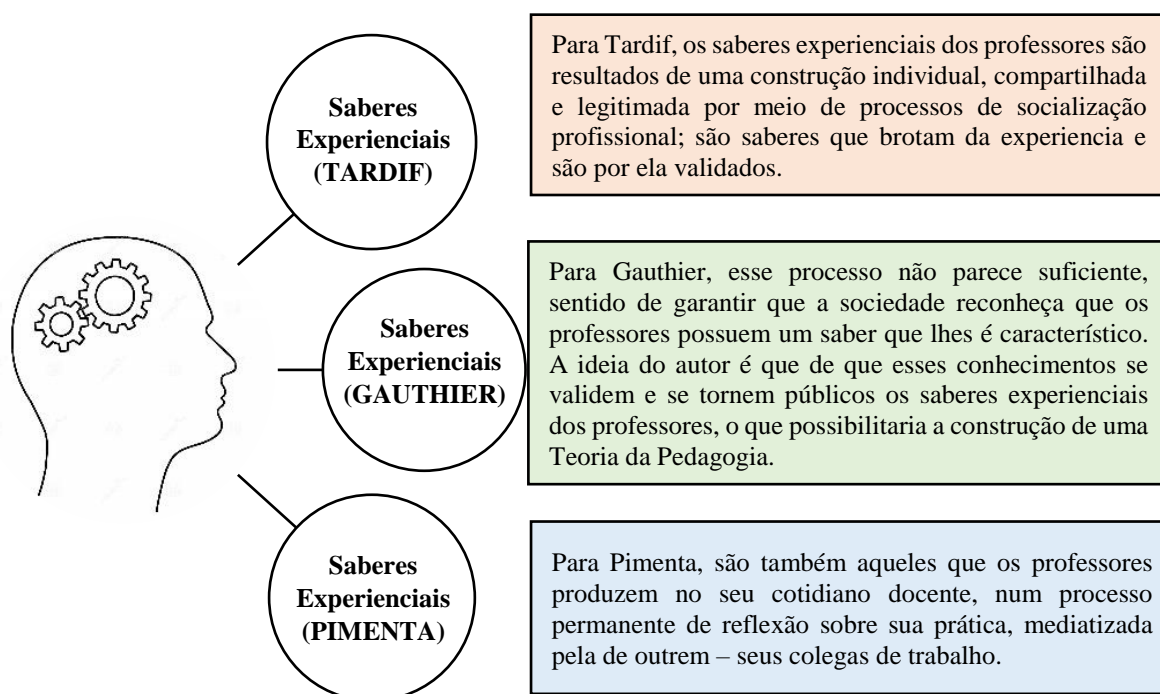
[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2014, p. 19).

Nesses sentidos, os autores que ressaltam os saberes experienciais aqui descritos revelam a importância da interação nesse processo de reconstrução dos saberes docentes e da

prática para a formação. Não é nosso objetivo listar os tipos de saberes que os professores necessitam para a prática docente, mas, compreendendo que a educação é um processo de humanização, evidenciar as experiências torna-se um movimento necessário.

Nenhum projeto pedagógico avançará na direção proposta se os professores forem vistos apenas como executores, pois um de seus objetos de trabalho é o aluno, que também é sujeito; [...] sendo o trabalho do professor uma prática social, sua ação não deve, pois, limitar-se ao prático utilitário (PIMENTA 2014, p. 66).

Figura 5 – Articulação entre os saberes experienciais.



Fonte: Elaboração da autora (2022) com base em Gauthier *et al.* (2013), Tardif (2010) e Pimenta (2014).

Analisando a Figura 5, admitimos que a prática dos professores possibilita a mobilização de diferentes saberes, conforme descrito no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Convergência dos saberes experienciais.

| | SABER | | | SABER-FAZER | SABER-SER |
|-----------------|-------------------------|----------------------|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| | Saberes Disciplinares | Saberes Curriculares | SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL | | Saberes Experienciais |
| TARDIF | | | | | |
| GAUTHIER | Saberes Disciplinares | Saberes Curriculares | Saberes da Ciência da Educação | Saberes da Tradição Pedagógica | Saberes Experienciais |
| PIMENTA | Saberes do Conhecimento | ----- | ----- | Saberes Pedagógicos | Saberes Experienciais |

Fonte: Elaboração da autora (2022) com base em Gauthier *et al.* (2013), Tardif (2010) e Pimenta (2014).

As vivências dos professores experientes permitem-lhes a construção de diversos conhecimentos e saberes. É no exercício da docência que os professores vão aprendendo a ser professor. Segundo Pimenta (2014):

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são como dos demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática da experiência (PIMENTA, 2014, p. 54).

A abordagem apresentada nesta pesquisa compreende que, ao longo de sua carreira, o professor mobiliza diferentes saberes para lidar com a gestão da sala de aula e do processo pedagógico (ensino e aprendizagem dos estudantes, avaliação da aprendizagem, seleção dos conteúdos curriculares, dentre outros); coaduna-se ao movimento evolutivo dos saberes da experiência, que busca investigar com a devida dimensão de que é possível, ao longo da carreira, criar alicerces para a configuração de práticas repensadas, redimensionadas, para dar conta dos desafios que se apresentam ao percurso avaliativo e obstaculizam a natureza, bem como o desenvolvimento da atividade docente.

Isto posto, no próximo capítulo, apresentamos os dados construídos por meio das entrevistas com as docentes de uma escola da rede municipal de ensino de Itambé, na Bahia.

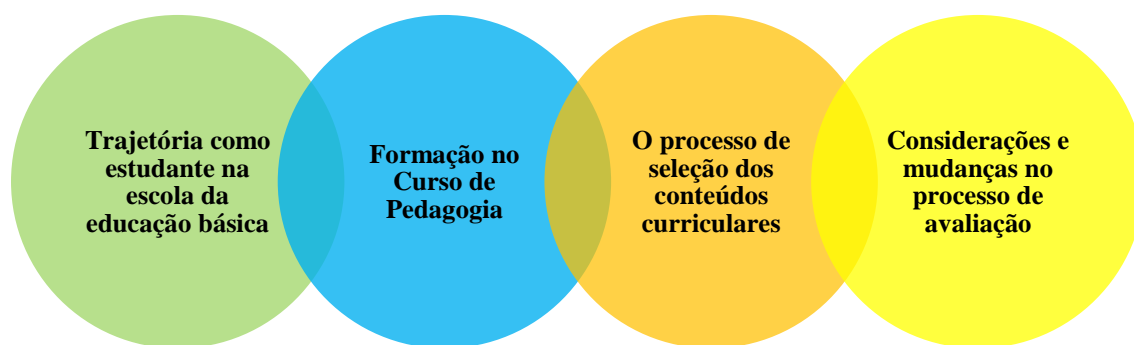
3. AS PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS AVALIATIVAS: Organização, produção e mobilização dos saberes experienciais

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados produzidos com as entrevistas realizadas. O material que constitui o *corpus* da pesquisa foi organizado em categorias, tomando como base a Análise de Conteúdo proposta por Bardin. São esses dados que abordamos na sequência do texto.

3.1 O percurso formativo das participantes da pesquisa

O ciclo do percurso formativo das professoras participantes permite identificar as bases da sua identidade docente. O aspecto mais visível da profissionalidade é descrito por Tardif (2002) como fontes pré-profissionais do saber ensinar. Esses fatores são características marcantes da docência. Baseando-nos nessa premissa, elencamos, conforme a Figura 6, quatro subcategorias para dialogar com o material que analisamos.

Figura 6 - Características interativas do percurso formativo.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

A natureza dos processos interativos identificados busca entender melhor as particularidades da docência. Segundo Gauthier (2013), o ensino é um ofício universal, e tem um papel fundamental em nossas sociedades contemporâneas. “[...] Embora ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhes são inerentes” (GAUTHIER, 2013, p. 17).

Consideramos importante o estudo e o entendimento desses elementos como fundamentais, pois podem permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência. Felizmente, novos elementos são incorporados através das consistentes pesquisas

na área dos saberes docentes, enriquecendo o debate e a busca, com abrangência e aprofundamento, a compreensão de um fenômeno educacional, levando em conta a particularidade de cada objeto, sendo o nosso foco, o das práticas avaliativas.

Como argumenta Tardif (2002), o trabalho modifica não somente o objeto do fruto da transformação como executor do objeto, sendo este um processo de mudança mútua. No ensino, a experiência do ofício de professor lhe permite carregar uma identidade única que marca sua história de vida: “Em suma, com o passar do tempo, ela vai-se tornando aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros um professor, com sua cultura, suas ideias, suas funções, seus interesses” (TARDIF, 2002, p. 57).

Professora Dinorá - *Naquela época o ensino fundamental era bem rigoroso. A gente tinha que aprender mesmo, ou aprende ou aprende [...] risos! Para aprender a tabuada ou você aprendia ou ia ser punida. Eu aprendi a tabuada dessa forma, eu fui forçada, mas eu agradeço os professores, pois eles tiveram também um objetivo pra aquilo ali. E a minha infância foi muito marcada, porque era muito amor assim dos professores, eu também sempre fui uma aluna carinhosa, nunca respondia o professor, eu estava ali sempre atenta* (Dinorá, entrevista, 2022).

Professora Brites - *Passei minha adolescência, minha fase de criança, todo no educandário e foi uma experiência muito boa porque Irmã Valkíria, além de ensinar, educava, era rígida, todo mundo aqui conhece e foi um período maravilhoso. O que me marcou foi Irmã Valkíria. Eu sempre falo que ela foi uma mãezona pra mim, porque, sempre as pessoas tinham medo de se aproximar dela e eu não; sempre quando eu tinha algum problema familiar, até mesmo particular assim comigo, eu sempre procurava ela pra conversar* (Brites, entrevista, 2022).

Professora Eva - *Assim, eu não explicar de onde veio minha vontade, acho que de mim mesma! Até hoje assim, eu lembro da minha professora do Pré, do infantil, lá no Rousseau (que era aquela professora, Rita de Juvino) até hoje eu tenho boas lembranças dela, lembro da professora Nair, Prof. Jovelina. Boas lembranças. Eu senti vontade de ensinar!* (Eva, entrevista, 2022).

Professora Iza - *Eu comecei minha vida escolar numa escolinha lá no bairro novo, até hoje eu passo na porta e lembro quando eu estudava lá. Minha mãe era professora da alfabetização e desde pequena me levava pra escola com ela. Acho que o que me marcou foi isso, ir pra escola com minha mãe. Eu pequenininha ficava feliz quando ela ganhava sabonete e maçã [...] eu sempre achei que professor de verdade tinha que ganhar sabonete e maçã na escola* (Iza, entrevista, 2022).

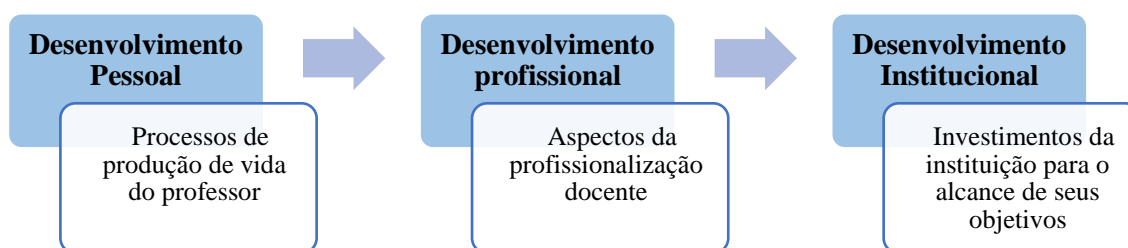
As professoras relatam sua origem familiar e a escolha de sua carreira. A docência como profissão deve-se ao fato de que provinham de uma família de professores ou porque essa profissão era valorizada no meio em que vivem. Os fundamentos do saber docente acontecem desde a fase inicial de sua formação pela observação, análise e convívio com seus professores durante seu processo formativo como estudante da educação básica e contínua durante sua formação profissional.

Professora Dinorá - *Olha, a minha professora Dinorá Nogueira foi uma inspiração pra mim, foi minha professora de Didática. A forma dela passar o assunto, de tratar os alunos era instigante. Aí eu ficava questionando ela: “que tanta paciência professora a senhora tem”? Eu acho que eu não vou ter essa paciência não! Aí ela falou: “você vai ter sim”* (Dinorá, entrevista, 2022).

Tardif e Raymond (2000) sustentam que os saberes dos professores não se restringem à sala de aula, mas estão imbricados num todo complexo com múltiplas relações. Sendo assim, esses sujeitos aprendem a ser professores, a como agir na ação, de acordo com as representações de suas experiências como aluno.

Segundo Nóvoa (1992), na construção da identidade docente, três processos são fundamentais: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional e cada um deles envolve determinados elementos, conforme a figura abaixo.

Figura 7 – Processos de construção da identidade docente.



Fonte: Nóvoa (1992).

Para Nóvoa (1992), os processos de profissionalização inserem-se nesse tríplice investimento. O autor destaca, ainda, que a identidade do professor é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, apontando que essa construção é arquitetada paulatinamente, não é pontual e nem estanque, pelo contrário, é um processo contínuo, dinâmico e constante.

A Professora Dinorá relembra: *“Uma dia, minha professora ela levou os alunos dela na nossa sala do magistério, os apresentou pra gente e deu aula pra eles e nos mostrou como era ser professora”*. Importante ressaltar, ainda, que, de acordo com Nóvoa (1992), a construção da identidade profissional docente acontece paralelamente na tessitura que este profissional tem com seus pares no trâmite do percurso formativo, na medida em que adquire e troca saberes, conhecimentos e experiências.

Professora Eva - *Assim, eu não sei explicar de onde veio minha vontade, acho que de mim mesma! Até hoje assim, eu lembro da minha professora do Pré, do infantil, lá no Rousseau (que era aquela professora, Rita de Juvino) até hoje eu tenho boas lembranças dela, lembro da professora Nair, Prof. Jovelina. Boas lembranças. Eu senti vontade ensinar!* (Eva, entrevista, 2022).

Quanto à dimensão subjetiva da carreira, os estudos de Tardif (2014) evidenciam que os conhecimentos, saberes e experiências que o professor adquire, seja na formação inicial ou continuada, podem possibilitar-lhe, pouco a pouco, um processo de identificação com a profissão, ou seja, é o momento em que tem a possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir sua identidade profissional docente. Isto remete ao fato de que é nesse momento que o professor vai estabelecendo a afeição e o gosto pelo trabalho docente na medida em que vive, sente e experiencia situações diversas no ambiente de trabalho em que desempenha a profissão. Nesse percurso, tem possibilidade de colocar em prática seus saberes, bem como construir novos a partir das relações que materializa neste mesmo ambiente.

A maneira de abordar a trajetória de construção da carreira docente, segundo Tardif (2014), demonstra que o percurso formativo tem um papel importante na formação do profissional, sendo através dos conhecimentos obtidos ao longo do curso e vai construindo sua identidade e aliado observação dos pares, busca a compreensão e a valorização do ensino para melhor transformar o seu saber/fazer docente num processo contínuo para a construção da sua identidade profissional.

As experiências escolares das docentes pesquisadas fazem parte da dimensão subjetiva inicial da carreira, e remetem ao fato de que a relação saber -aprender-fazer contribui para dar contornos à sua identidade profissional e construir sua carreira.

Uma constatação importante sobressai em nossas análises: a relevância do estágio no magistério como uma forte dimensão temporal para a formação da identidade profissional das professoras. De acordo com Pimenta (2006, p. 7):

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons.

Em nossa pesquisa, o estágio aparece como espaço de construção da docência dessas professoras, ligados diretamente ao que Pimenta (2006) afirma ser um processo de formação do professor, tendo como origem o saber específico da ação pedagógica. A autora ainda afirma

que quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor.

Professora Iza - *Achava que no magistério eu ia sair pronta pra dar aula, mas não bem assim. Quando eu fui estagiar no Teixeira de Freitas, lembro da turma da 4ª série, tinha uns 39 alunos, sala cheia, aí fiquei desesperada [... risos] O que é que eu vou fazer? A professora me entregou o caderno e disse toma conta da sala. Bateu um desespero e na minha primeira aula de matemática eu não sabia explicar o sobe 1 da conta de menos [...] os alunos perguntavam, pode repetir tia? Teve um que me perguntou sobe pra onde? Aí eu fui pedir socorro pra coordenadora do estágio. Nossa, isso me marcou demais, aí ela foi na sala, deu a aula pra mim e disse que estava ali pra me ajudar. Fiquei com tanto medo de perder no estágio, mostrei fraqueza, né... Mas aí foi o ponto que me marcou mesmo, ela falou assim, o estágio é pra isso e você não tem obrigação de saber de tudo, mas tem o dever de se preparar pra dar aula e fazer com que seus alunos aprendam (Iza, entrevista, 2022).*

O início da carreira docente é constituído, na maioria das vezes, pela imitação de modelos de docentes que tivemos em nossa escolarização inicial. Conforme Pimenta (2006):

A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante (PIMENTA, 2006, p. 8).

As professoras entrevistadas se inserem num contexto em que tempo e identidade não são simplesmente dados. Essa historicidade traz, em si, a necessidade de se explicitar porque o estágio é teoria e prática, e não teoria ou prática. Para tanto, necessário se faz, também, explicitar o conceito que temos de teoria e de prática. Para isso, compreendemos que a ação docente é um elemento importante para o entendimento do saber experiencial.

Observamos a existência de articulação entre tempo e identidade profissional das participantes, que se expressa e se imprime como uma característica de base que esboça uma epistemologia da prática docente.

Que o eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho. A noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo (TARDIF, 2014, p. 109).

Segundo Tardif (2014), o tempo não é somente um meio. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do professor.

Destaquemos, na figura, a seguir, as principais características do saber experiencial, segundo o autor.

Figura 8 – Características do saber experiencial.

| | |
|---|--|
|  | É um saber ligado às funções dos professores. Da importância que os professores, sendo, através dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência. |
|  | É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares do trabalho. |
|  | É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações analisadas anteriormente. |
|  | É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional. |
|  | É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e forma de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho. |
|  | É um saber complexo, não analítico, que impregna tantos os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva. |
|  | É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho. |
|  | É um saber personalizado e traz a marca do trabalhador docente. |
|  | É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também, à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa estar incorporado à própria vivência, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser. |
|  | É um saber experienciado, numa visão humanista e por ser experimentado na prática, modela a identidade daquele que trabalha. |
|  | É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão. |
|  | É um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura, circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades etc. |

Fonte: Tardif (2014).

A Figura 8 evidencia os encaminhamentos das análises deste ponto em diante, articulados à natureza do objeto do trabalho, da ação docente e de quais conhecimentos foram

mobilizados, admitindo que o estudo da prática pedagógica e avaliativa dessas professoras é rico em possibilidades de compreensão. Nesse entendimento, a experiência se refere a dimensões existenciais do trabalho, traduzindo-a como um elemento de interação.

Em suma, vê-se bem que a experiência do trabalho é docente multidimensional e cobre diversos aspectos (domínio, identidade, personalidade, conhecimento, crítica, etc.); ela não se reduz, portanto, a uma simples sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos adquiridos com o tempo (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 287).

Nesse sentido e ancorados às ideias dos autores, compreendemos que as relações multidimensionais do saber experiencial estabelecem uma relação evidente com o nosso objeto de pesquisa, num caminho que permite, pelo ângulo dos saberes docentes, conceber a experiência como um elemento qualificante e que rege a prática pedagógico-avaliativa dessas professoras.

3.1.1 A formação no curso de Pedagogia

Concretamente, entre as professoras entrevistadas, a formação continuada em Pedagogia mostrou-se um elemento fundamental para a sustentabilidade da profissão. Segundo Gatti (2013), a concepção de formação continuada é um aperfeiçoamento profissional e cultural que se tem ao longo da vida. É um aprofundamento da profissão, mas que, no Brasil, ainda está ligado a dar uma formação básica para os que não tiveram em sua formação inicial.

Diniz (2000) assinala que a ideia de que o processo de construção da carreira docente não termina com a formação inicial; começa a ganhar força, no Brasil, na segunda metade dos anos 1980. Desde então, a preparação de professores passou a ser dividida em dois momentos: a inicial, ou pré-serviço, e a continuada, ou em serviço.

Por seu turno, Curado Silva (2011) salienta que a formação continuada no contexto educacional brasileiro sofreu, nas últimas décadas, fortes influências de uma concepção de formação continuada do professor alfabetizador baseada numa lógica de “reciclagem”, treinamento, aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos docentes. Estas perspectivas se cristalizaram numa prática formativa, cuja característica repousa no seu caráter instrumental.

Curado Silva e Pereira (2021) abordam ainda que a formação continuada está centrada na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares, tanto do ponto de vista epistemológico quanto político, numa concepção de formação em que a capacitação deverá se realizar preferencialmente em serviço, com o mínimo de intervenções externas. A

atividade prática se torna, pois, o principal eixo da formação docente, tendo como *locus* central a experiência e o exercício prático.

Diante dessas abordagens sobre formação continuada, o foco desse recorte de discussão aparece, com muita veemência, nos depoimentos, corroborando com as ideias anteriormente mencionadas e considerando que a formação continuada enseja um momento de reflexão sobre a prática pedagógica. Além disso, evidencia desafios presentes na realidade social das professoras, partindo do entendimento de que a formação continuada é parte constituinte do exercício profissional e emerge como uma necessidade do trabalho docente. Desse modo, ela é concebida como processo permanente, contínuo, que ocorre durante toda a carreira profissional, desde a formação inicial até a formação continuada.

Todas as participantes fizeram sua licenciatura em Pedagogia após vários anos de atuação em sala de aula.

Professora Iza - Ah! Eu só fui fazer faculdade muito tempo depois, lá pra 2010, quando veio a Plataforma Freire. Um grupo de professoras daqui de Itambé foram selecionadas pela secretaria de educação e só tinha Pedagogia lá em Itapetinga. Outra boa oportunidade, né, depois que a gente passa no concurso fica acomodada e acho que seria difícil pagar uma particular e ainda ir pra Conquista, trabalhando 40 horas. Fiquei na UESB de Itapetinga durante uns 4 anos, foi um tempo bom, é outro mundo, e eu estava lá, estudando (Iza, entrevista, 2022).

Professora Brites - Depois de muito tempo na sala, veio o convite da Secretária de Educação para fazer a Plataforma Freire e aí eu fui cursar Pedagogia na UESB, toda sexta e sábado. Era cansativo, sabe, mas eu aprendi muito lá. Coisas que eu uso na minha vida de professora na sala, muitos estudos, leituras. Foi um tempo muito bom! Lá a gente lia bastante e também víamos coisas que podíamos aplicar na sala, na leitura com os alunos. Uma mudança na minha prática, mesmo pra mim, com tanta experiência (Brites, entrevista, 2022).

Professora Dinorá - Quando a FTC chegou aqui em Itambé aí nos encorajou a fazer esse curso e aprimorar os nossos conhecimentos e deu assim, aquela injeção de ânimo em muitas colegas e eu falei: agora é minha hora! Fiz a minha inscrição e gostei muito da minha experiência. Aqui é a minha área (Normal Superior – Pedagogia), eu quero ficar nas séries iniciais e é aqui que eu vou ficar, porque eu gosto de alfabetizar (Dinorá, entrevista, 2022).

Professora Eva - Eu fiz faculdade de Pedagogia porque já era professora, estava na área da educação. Fiz na FTC, extensão que o município trouxe pra cá, em 2005, 2006 ... Como eu já estava na área, pra aprimorar mais, já que eu já era professora. E também, a gente sabe que pedagogia oferece muitas oportunidades, pode ser coordenador, diretor ... abre muitas oportunidades (Eva, entrevista, 2022).

Nos depoimentos acima mencionados, percebemos como a formação continuada é entendida como um momento de encorajamento para seguir com a carreira. Ouvir as professoras participantes para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem, foi muito pertinente, tendo

em vista que a formação, seja inicial ou continuada, apresenta-se como um dos principais pilares no desenvolvimento de suas carreiras.

Segundo Ferreira (2008), no campo da formação continuada, espera-se que os professores aprimorem seus referenciais e práticas pedagógicas diante da necessidade de se ter uma formação aprimorada, alicerçada em uma concepção crítica, para o alcance de melhores resultados em sua ação, articulada ao reconhecimento de sua profissionalidade.

Marcelo Garcia (1999, p. 26) também define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

Alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2011), Marcelo (2009) e Esteves (2016) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição ao de formação inicial e continuada. A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009, p. 9): “porque se configura como um veículo fundamental para a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento indica evolução e continuidade”.

Conforme Marcelo (2009, p. 11), o conceito de Desenvolvimento Profissional docente é um tema bastante recente, e vem progredindo significativamente a partir da década de 1980: “[...] A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros”. Essa ideia é concebida pelo autor como uma articulação progressiva, reafirmando que a identidade docente não é algo estático, mas compreende um processo influenciado pelo contexto escolar, pelas reformas políticas e sociais, além de estar relacionada a aspectos subjetivos, como o compromisso pessoal, sua disposição para aprender a ensinar, bem como avaliar, a partir de das crenças formadas ao longo da sua trajetória profissional.

Dentro dessa perspectiva, Nóvoa (2008) afirma:

O desenvolvimento profissional é um processo de investigação diretamente articulado com as práticas educativas, e por esse viés, considera que as “[...] práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 2008, p. 27).

Nessa linha, os estudos de Nóvoa (2008) indicam que a formação profissional e pessoal do docente não se constrói por mera acumulação e realização de cursos, obtenção de mais conhecimentos ou entendimento de mais técnicas, mas também por meio de um trabalho de reflexão continuada e crítica sobre suas próprias práticas.

Na esteira desse pensamento, as ideias de Imbernón (2011) valorizam a formação docente como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores: “A formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado” (IMBERNON, 2011, p. 60).

Dessa forma, os conceitos e as atividades referentes ao desenvolvimento profissional docente valorizam a sustentação de constantes reflexões acerca da formação inicial, continuada e permanente, como um elemento basilar para o enfrentamento das inúmeras situações da nossa contemporaneidade. As aprendizagens das professoras, como parte de sua formação inicial e continuada, sem dúvida, passam pelas suas vivências, por sua experimentação e experiencição.

Nesse sentido, corroboramos com as ideias de Esteves (2014), ao afirmar que os professores são construtores de conhecimento, sendo nomeadamente significativa a que se faz em relação aos professores mais experientes, a formação de professores inclui sempre um tempo de iniciação até a efetiva prática profissional, realizada em escolas concretas, junto a profissionais experientes.

O desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida constrói-se numa relação dialética entre disposições inerentes ao sujeito (motivação, curiosidade, interesse pela profissão, empenhamento) e estímulos externos que lhe sejam proporcionados (formação inicial e continuada, contextos escolares democráticos, orientados para a valorização das pessoas e da comunidade, para a mudança e a inovação, espaços de trabalho colaborativo com os pares). O ideal do professor como profissional reflexivo, se entendida essa reflexão na sua versão crítica e emancipatória, pode talvez corporizar, por inteiro, esse outro ideal de um desenvolvimento que se constitui como permanente (ESTEVES, 2014, p. 39).

A formação e a identidade profissional se engendram e se apresentam como elementos constituintes da docência. Nessa conjuntura, discutir, refletir e pensar a formação como algo que nos forma, consiste em um potente meio de transformação na maneira de perceber a construção da profissionalidade.

3.2 Concepções e práticas avaliativas na sala de aula: as professoras e suas concepções sobre avaliação da aprendizagem

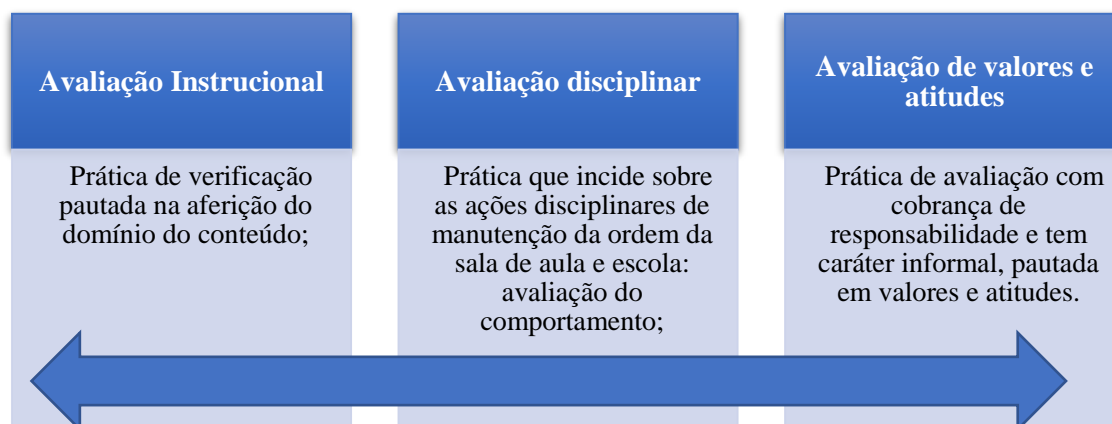
O conceito de avaliação será discutido com base nos estudos de Bertagna (2006), Freitas (2014), Luckesi e Rothen (2019), Sobrinho (2002), dentre outros. Temos como pressuposto o fato de que o saber docente e a prática avaliativa exigem um conjunto de saberes produzidos no decorrer da formação e do exercício da docência, contribuindo, assim, para a construção da profissionalidade do professor. Em nosso fazer profissional, temos evidenciado que a avaliação

é um dos elementos mais complexos do processo pedagógico no interior das escolas, motivo pelo qual ainda demanda pesquisas, pois, segundo Freitas (2009), apesar dos inúmeros estudos realizados sobre esse tema, a avaliação continua sendo a parte mais obscura e ambígua do processo de escolarização. Isso traz diversas implicações, pois a avaliação é, inevitavelmente, aquilo que orienta e reorienta o trabalho pedagógico, que redireciona os esforços da equipe da escola e que configura a maneira com que os alunos serão vistos pelos professores; os professores vistos pela família e pela equipe gestora da escola; e a escola vista pela sociedade.

Rothen (2019) pontua que a avaliação educacional brasileira, na década de 1980, foi habitada por autores de duas diferentes correntes epistemológicas: uma que enfatizava a avaliação em sua vertente de testes e indicadores quantitativos; outra que, contrapondo-se a esse viés quantitativista, é ancorada numa abordagem de avaliação qualitativa e participativa. A correlação mencionada pelo autor passou a desenvolver referenciais teóricos alternativos ao modelo de avaliação quantitativo dominante no período. O autor pontua que, mesmo antagônicas, essas duas perspectivas apresentam aproximações que indicam a existência de complementaridades em torno da importância da avaliação, da necessidade de qualificação de quem avalia, da diversificação dos métodos avaliativos e do uso dos resultados para fins de melhoria do que foi avaliado.

Assim, para o mesmo autor, é importante que a avaliação seja percebida como uma atividade complexa e multidisciplinar, sem ser reduzida a uma função mecânica. É preciso ter a expressão concreta que o momento avaliativo é um ato de poder, e pode ser exercido para a dominação ou para a promoção do bem comum, sendo que é exigida uma formação qualificada para os que realizam as atividades avaliativas (ROTHEN, 2019).

Para Bertagna (2006, p. 62), “os professores ainda possuem dificuldades quanto aos conceitos de avaliação, fazendo com que esta não possua um processo claro e coerente em sua prática, tornando-a arbitrária e um instrumento de poder nas escolas”. Com esses princípios, o professor absorve, por si, três áreas daquilo que Bertagna (2006, p. 64) aponta como tripé avaliativo, sendo eles esmiuçados na Figura 9, a seguir.

Figura 9 – Tripé avaliativo.

Fonte: Bertagna (2006).

Dentro dessa perspectiva, a avaliação é concebida não apenas relacionando-se a funções didáticas, mas também na própria dinâmica e estrutura dos saberes necessários para avaliar. O aprendizado da avaliação vai se efetivando na própria dinâmica do exercício profissional, conforme nos relata a Professora Iza: *“Olha, você sabe que eu já me perguntei isso, como é que eu aprendi a fazer prova, a avaliar aluno. Acho que foi no magistério e na escola, na sala mesmo, fazendo, errando e acertando”* (Iza, entrevista, 2022).

O relato da professora Iza permite observar que a ação docente envolve a construção de saberes nem sempre tão planejados e objetivos, no processo de trabalho em sala de aula. Segundo a docente, a sala de aula e o cotidiano da profissão funcionam como espaços de produção de saberes e conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem.

As professoras Dinorá e Brites evidenciam em seus relatos outros elementos que se fazem presentes na construção dos saberes para avaliar: a observação cuidadosa do cotidiano dos estudantes, o bom exercício profissional, a recontextualização dos conhecimentos (compreendida por uma delas como boa didática). Suas falas também permitem compreender que as docentes mobilizam saberes oriundos de diversas fontes quando avaliam seus discentes:

Professora Dinorá - Eu vejo muito esse lado do aluno, na vivência o tempo todo ali com ele, avaliando [...]. Eu não avaliei esse tempo todo da mesma forma, não. As coisas estão mudando e a gente tem que avaliar o aluno num todo assim, “entre aspas”, eu conheço aquele aluno [...]. Então, na hora da avaliação não é fácil não, compreender e entender o que ele está passando naquele momento, tem que ter um olhar diferenciado. E eu não tinha essa percepção, sabe, psicológica não, eu queria ensinar a ler, escrever, mas no momento que eu fui entendendo que o emocional também diz muito, então a gente a gente adquire esse olhar. [...] É um momento de expectativa, é um resultado do que você trabalhou com os alunos, eu quero ver o resultado, o meu resultado e o deles também, pra ver se eles entenderam a minha mensagem (Dinorá, entrevista, 2022).

Professora Brites: Eu acho que o professor tem que ter uma boa didática, como eu disse, pra avaliar tem que avaliar o período todo, durante amanhã do outro dia e seguir avaliando. Tem que saber, ter um domínio, porque não é só no final da unidade, colocar uma prova ali e tirar conclusões (Brites, entrevista, 2022).

No que diz respeito às práticas avaliativas em sala de aula, a professora Eva relata:

Professora Eva - Faço um acompanhamento individual com os que tem mais dificuldade pra buscar melhorar. Eu chamo na mesa. Então, como eu avalio? Eu faço provas. Aqui eu uso teste e prova, não vou mentir, tenho que falar a verdade ... Desde quando eu comecei eu uso teste e prova. [...] é ver o que aluno aprendeu, porque pela avaliação dá pra saber, né ... a que nível ele está e o que ele assimilou durante as aulas (Eva, entrevista, 2022).

Bertagna (2006) chama atenção para as fragilidades nos processos avaliativos, visto que há predominância de avaliação informal impregnada de avaliação formal, sendo mais intensificada quando recai sobre a avaliação de comportamento, valores e atitudes dos alunos:

Há que se ter cuidado com as dimensões formal e informal da avaliação. Diferentemente da ideia de avaliar para promover a aprendizagem, avaliar, informalmente, com a intencionalidade de aprovar ou reprovar, potencializa julgamentos que podem alimentar a natureza arbitrária de decisões, e acumular chances de classificar, rotular e vir a excluir o aluno da escola (BERTAGNA, 2006, p. 65).

Ancorados em Leite (2014), reafirmamos que o conceito de avaliação ainda não foi devidamente internalizado pelas professoras que continuam confundindo avaliação com provas e exames. Os desafios encontrados na carreira docente são imensos, e a cada dia os processos avaliativos ganham mais destaque, mesmo ainda sendo tratados de maneira equivocada.

Cabrera (2006, p. 73) afirma, ainda: “para que a avaliação venha a ser instrumento de inclusão, é preciso compreendê-la não como um meio em si, mas como processo de uma engrenagem maior que chamamos de educação escolar”.

Freitas *et al.* (2009) também discorrem sobre o fato de a avaliação não incorporar apenas objetivos escolares, referente às matérias ensinadas, mas também objetivos inerentes à função social da escola, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico da escola. Segundo os autores, ainda como uma prática pedagógica, o professor não deve se abster de seu papel como avaliador no processo de ensino e de aprendizagem, de forma que este instrumento se torne um elemento presente em seu cotidiano.

Ao enfatizarmos o contexto de sala de aula protagonizadas por professoras com vasta experiência, não devemos deixar de lado a consciência de que ela está inserida na escola em uma dada sociedade. Na esteira desse pensamento, a análise que empreendemos também parte

das ideias de Sobrinho (2002, p.15), na perspectiva da avaliação educativa como “uma produção de sentidos, constituído de múltiplas facetas, permeando as diversas disciplinas, práticas sociais, distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais”.

Nosso caminhar pelo campo da avaliação requer, em primeiro lugar, o reconhecimento do seu aspecto compreendido para além dos saberes técnicos, que visa satisfazer a intencionalidade da pesquisa. Sendo assim:

Falar de exercício, de trabalho e de reflexão sobre sua ação é colocar em evidência a necessidade de praticar determinadas habilidades específicas e de refletir sobre sua própria ação. Nessa perspectiva, a ideia principal que deve ser extraída de essas falas não é somente uma rotulação da concepção utilizada para avaliar, mas como os saberes mobilizados pelas professoras, alinham-se nas maneiras de conceber o seu repertório de conhecimentos, teoria e prática (GAUTHIER, 2013, p. 21).

Os saberes mencionados pelas professoras evidenciam o saber experiencial vinculado à sua prática pedagógico-avaliativa e a tudo que adquiriram durante sua formação. Esse tipo de saber permeia o que Gauthier (2013) define como o repertório de saberes.

Nossas análises nos levam a considerar que a formação docente, inicial ou continuada, seja também permanente, visto que, para o desenvolvimento profissional do professor, este deve estar atento às demandas sociais, bem como no revisitar e revisar constantemente sua prática, buscando a ampliação do seu repertório de saberes. No entanto, é necessário que sejam oferecidas condições para que o professor permaneça em constante formação.

3.2.1 A docência em sala de aula e as práticas avaliativas

Abordamos aqui as diferentes concepções que embasam a avaliação da aprendizagem das professoras entrevistadas. Procuramos, então, destacar os desdobramentos práticos da dinâmica da avaliação, reconhecendo-a, em primeiro lugar, como a que possui heterogeneidade de referências e que recebe influência de diversos campos do conhecimento e da sociedade. Para a Professora Iza, a avaliação “*é a hora do ‘vamo ver’, é mostrar o que o aluno aprendeu*” (Iza, entrevista, 2022).

A professora Iza destaca o momento da avaliação e dá ênfase à racionalização do trabalho da escola, identificando, assim, essa concepção de rendimento como resultado. Nesse mesmo sentido, vão os argumentos de Luckesi (2011), ao considerar que essa questão que envolve todos esses conhecimentos iniciais sobre a avaliação são peças-chave para identificarmos, à primeira vista, que uma avaliação necessita estar sempre pautada em testes e resultados.

Professora Eva: *Faço um acompanhamento individual com os que tem mais dificuldade pra buscar melhorar. Eu chamo eles na mesa. Então, como eu avalio? Eu faço provas [...] agora na pandemia tem a qualitativa também. Aqui eu uso teste e prova, não vou mentir, tenho que falar a verdade ... Desde quando eu comecei eu uso teste e prova. [...] eu faço também uma autoavaliação, pra ver onde foram os erros deles pra poder trabalhar em cima daquelas dificuldades. Eu só faço 1 teste e 1 prova na unidade (Eva, entrevista, 2022).*

Tomando como base a literatura sobre a avaliação da aprendizagem, estabelecemos seis dimensões que constituem as suas principais vertentes: classificatória, somativa, diagnóstica, formativa, mediadora e emancipatória. Alinhados a essas concepções, a dimensão abordada como articuladora para a discussão é compreendida como eixo central do processo de avaliação presente na escola. Entretanto, pontuamos que a presente abordagem é apenas um recorte da ampla área das concepções da avaliação, que adquire seu sentido na medida em que se articula a um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino.

A ênfase da avaliação nessa dimensão está umbilicalmente ligada às concepções que orientam a prática docente. Tal assertiva encontra amparo, entre outros, nos argumentos de Hadji (2001), Hoffmann, (2006), Luckesi (2011b), Fernandes, Freitas, (2007) e Saul (2001).

Tal como reforçam os autores, aprender sobre a avaliação é saber essencial para fornecer condições de argumentar, reagir, propor mudanças, quando necessárias, e se reconhecer como sujeito social com responsabilidades em prol das aprendizagens de professores e estudantes, buscando um melhor entendimento da realidade social que os constitui e é por eles constituída.

Quadro 12 – Síntese das concepções presentes na prática pedagógica.

| | |
|---|--|
| Concepção Classificatória (LUCKESI, 2011) | Matriz positivista, o Paradigma Behaviorista privilegia uma avaliação meramente técnica com ênfase na memorização e na reprodução. Reveste o professor como o sujeito centralizador do poder sobre os estudantes; |
| Concepção Somativa (HAYDT, 2001) | Também de matriz positivista, tem caráter tradicional e está vinculada a ideia de classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir; |
| Concepção Diagnóstica (FERNANDES; FREITAS, 2007) | A avaliação diagnóstica visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem, e alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva; |
| Concepção Formativa (HAYDT, 2001) | É aquela que se situa no centro da ação de formação e seus conceitos tradicionais. É a avaliação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. |

| | |
|--|---|
| <p>Concepção Mediadora (HOFFMANN, 2006)</p> | <p>Tem como objetivo salientar a importância do papel do professor no sentido de observar o aluno para mediar, ou seja, refletir sobre as melhores estratégias que visem promover sua aprendizagem.</p> |
| <p>Concepção Emancipatória (SAUL, 2001)</p> | <p>Esses pressupostos, alinhados às ideias freireanas, estão de acordo com uma concepção político-pedagógica que liberta, emancipa, recorrendo ao desenvolvimento crítico e à capacidade dos envolvidos nos processos de avaliação de encontrarem novas possibilidades de atuação mediante sua realidade.</p> |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

A avaliação é inerente ao método de ensino, pois está presente em todos os momentos do trabalho pedagógico. Para além dessas influências sociais no cotidiano da escola, temos também a existência de diversos paradigmas que, ao longo do século XX, contribuíram para diferentes concepções teóricas acerca da avaliação e dos modelos avaliativos. Aqui reside a diferença basilar entre cada concepção, ou seja, cada período analisa e produz um sentido avaliativo, e é nesse meio que se situa as conexões entre elas. Sobre essa questão, os autores enfatizam os paradigmas de avaliação que surgiram durante esse período e que ainda estão presentes na contemporaneidade: Paradigma Behaviorista, Paradigma Psicométrico, Paradigma Cognitivista e Paradigma Histórico-Social.

O Paradigma Behaviorista entende a avaliação numa perspectiva classificatória, caracterizada pelo cunho positivista, e baseia-se em objetivos pré-definidos. Hoffmann (2019) alerta que esse modelo classificatório privilegia uma avaliação meramente técnica, com ênfase na memorização e na reprodução do conhecimento; também reveste o professor como o sujeito centralizador do poder sobre os estudantes [...] “tal fato representa o uso equivocado desse instrumento da avaliação, sendo que, toda e qualquer tarefa realizada pelo aluno deveria ter por intencionalidade básica a investigação” (HOFFMANN 2019a, p. 56).

Na concepção de avaliar para classificar, Hoffmann (2019) destaca que as condutas classificatórias se configuram como uma concepção reducionista da avaliação e devem ser seriamente analisadas em relação a prática. Reduzir a prática avaliativa é reduzir seu potencial de qualidade.

Outro desafio apontado por Hadji (2001) levanta questionamentos sobre o uso social dominante da atividade avaliativa, marcada pela exigência constante de certificação, destinada a emergir a excelência e a selecionar. Neste sentido, a postura da classificação também reforça a concepção presente.

Ainda fortemente vinculado à ideia de classificação, destaca-se a contribuição dos modelos avaliativos de Tyler (1950) e Scriven (1967), que consideram o currículo como forma

de assegurar objetivos e habilidades requeridas através de crenças, valores e elementos culturais. Tal sentido é apontado por Luckesi (2011), ao afirmar que o ser humano age em função de construir resultados. A partir desses estudos, surge uma proposição e uma diversidade de materiais avaliativos para verificar a sua eficácia no comportamento dos alunos, o que também é considerado tecnicista, por estabelecer um padrão de qualidade a ser atingido.

Na concepção de avaliar para classificar, Perrenoud (1999) destaca que é a forma mais tradicional de classificar o desempenho do aluno, declarando que a avaliação está, segundo a tradição pedagógica na escola, associada à criação de *ranking* de excelência através de notas e conceitos. Para o autor, outra tradição da avaliação na escola é a certificação, ou seja, a busca por um diploma.

Uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e competências adquiridos e do nível de domínio precisamente adquirido em cada campo abrangido. Ela garante, sobretudo, que um aluno sabe globalmente “o que é necessário saber” para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão (...). A vantagem de uma certificação instituída é justamente a de não precisar ser controlada ponto por ponto, de servir de passaporte para o emprego ou para uma formação posterior (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Segundo Hadji (2000), a avaliação somativa tem, também, como função classificar os alunos ao final de um processo de aprendizagem, segundo níveis de aproveitamento apresentados em cada período pré-estabelecido. Objetiva-se então, classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado, conceito este que se encontra atrelado à ideia de medir.

Percebe-se, então, que se trata de um “modelo ideal”, indicando o que deveria ser feito ... para tornar a avaliação verdadeiramente útil em uma situação pedagógica! Desta forma, considera-se primeiramente que a avaliação formativa é uma avaliação informativa (HAIDJ, 2001, p. 20).

Um dos traços delineadores dessa concepção marca o fim de um ciclo de aprendizagem. O movimento feito dentro da avaliação somativa faz parte de uma realidade bastante comum dentro das escolas brasileiras.

Comprendemos, de acordo com o que defendem os autores, que tanto a avaliação somativa quanto a formativa podem levar a processos de exclusão e classificação. Nesse sentido, “[...] a avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 21).

Corroborando com Santos (2016, p. 642):

[...] existem estratégias para minimizar as dificuldades reconhecidas como existentes quando se procura uma articulação entre a avaliação formativa e somativa. [...] Uma forma possível de potencializar a articulação entre a avaliação somativa e a formativa é a de aproximar os propósitos associados a cada uma destas modalidades.

Nesse sentido, para apreender o caráter da função diagnóstica para a avaliação, faz-se necessário a compreensão de que seus fundamentos fazem parte de conjunto de observações do processo de ensino-aprendizagem, num movimento que permita a todos os envolvidos se auto compreenderem, bem como a diagnosticarem possíveis deficiências e potencialidades.

Outro desafio do saber docente é o efetivo e claro entendimento da definição de avaliação diagnóstica. Com isso, segundo Luckesi (2002), concebe-se por avaliação diagnóstica uma ferramenta que traz informações sobre o quanto os estudantes dominam determinados conhecimentos, habilidades e competências. A partir desse entendimento inicial, se organizam estratégias que possibilitem mapear os pontos fortes e de dificuldade da turma e de cada aluno, em específico, o que funciona, de fato, como um diagnóstico.

Fernandes e Freitas (2007) complementam, ao elucidar que a perspectiva diagnóstica se alinha à proposta de uma avaliação mais inclusiva, considerando as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Cabe salientar que a essência do diagnóstico em avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas devem ser planejadas a partir dessas infinitas possibilidades.

A natureza interativa da avaliação diagnóstica também sofre influência dos diferentes contextos existentes na sociedade, a partir da interação, da ação reflexiva e da participação ativa. Com isso, há uma ressignificação do currículo que privilegia diversas dimensões. Dentro dessa concepção, os estudantes apresentam-se como os protagonistas nos processos de ensino e de aprendizagem, com a avaliação sendo utilizada como instrumento relativo das aprendizagens dos alunos e como reguladora da prática pedagógica do professor.

A dimensão formativa de Hadji (2001) desmistifica e torna possível uma reflexão que racionaliza a prática avaliativa, no sentido de tornar-se uma avaliação mais a serviço das aprendizagens. Corroborando com a visão de Fernandes (2005), uma avaliação formativa que, em contextos educativos, destinava-se a corrigir e ajustar o ensino e a aprendizagem e uma avaliação somativa que, no essencial, fazia um balanço e emitia um juízo final acerca do que os alunos sabiam e eram capazes de fazer.

Ainda falando do material potente das concepções de avaliação, a década de 1990 significou um avanço no desenvolvimento da ideia da avaliação mediadora. O conceito defendido por Hofmann (2006), em que o professor deve mediar essa tarefa, é o ponto de partida para que isto aconteça.

[...] A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor -se ao modelo do “transmitir – verificar – registrar” e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação de saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMANN, 2006, p. 146).

Avaliação Mediadora, como bem salienta Jussara Hoffmann (2009), demanda um esforço de atenção pautado no aluno, reconhecendo seus argumentos, com perspectivas desafiadoras voltadas à sua autonomia, dimensionada por uma infinidade de fontes de informação.

Saul (2001) afirma que a avaliação emancipatória foi inicialmente desenvolvida com vistas a atingir os programas educacionais e sociais, evidenciando, portanto, uma avaliação institucional. Entretanto, seu valor teórico-metodológico vai além de sua aplicação numa específica modalidade, apresentando significativos fundamentos para qualquer nível de avaliação educacional que se pretenda realizar de modo democrático, com foco na autonomia dos sujeitos.

Corroborando com as ideias de Nóvoa (1995), podemos, sim, afirmar que a avaliação da aprendizagem é permeada por concepções, crenças, valores, teorizações e princípios, com ligação estreita à trajetória de vida dos docentes. Assim, apreendê-la no campo dos saberes docentes é efetivamente mais complexo, na medida em que envolve a construção de uma teia de intrincados fios e tecidos subjetivos sustentados pela constituição de significações com base em experiências vivenciadas em contextos micro e macrosociais em um processo constante de elaboração.

Professora Dinorá - *Na minha avaliação tem aquilo que eu trabalhei com eles. Eu não vou cobrar o que eu não trabalhei com eles, tenho que fazer isso, dentro da realidade deles (Dinorá, entrevista, 2022).*

Professora Eva - *Sou eu mesma quem elaboro minhas avaliações, fazer uma prova assim mais diversificada, não colocar só de responder, colocar de marcar e responder, pra dar várias oportunidades pra ele [...] Eu me sinto preparada pra avaliar meus alunos “tenho que sentir”, a gente já conhece! Quando a gente conhece é fácil de avaliar, através das vivências aqui. [...] Olha, você sabe que eu já me perguntei isso, como é que eu aprendi a fazer prova, a avaliar aluno. Acho que foi no*

magistério e na escola, na sala mesmo, fazendo, errando e acertando (Eva, entrevista, 2022).

Como é possível depreender desses dois trechos, as concepções de avaliação se aproximam de uma perspectiva formativa, já que apontam para acompanhar a aprendizagem dos estudantes, mas também regular suas próprias estratégias didáticas.

Nos diálogos das entrevistas, as professoras relatam sobre suas práticas avaliativas, expõem suas crenças e os aspectos mais relevantes, para elas, no cotidiano de sala de aula. O conjunto de informações compartilhado pelas participantes possibilita o estudo das representações e das relações com diferentes concepções avaliativas presentes na prática docente.

Procurando refletir sobre a potencialidade dos elementos avaliativos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, os relatos das participantes são vistos como uma reflexão sobre uma experiência vivenciada. Essa intencionalidade exige considerar as situações das suas práticas avaliativas como gradativamente construídas. Ao apresentar sua intenção avaliativa na perspectiva formativa, a experiência passa a fornecer as informações necessárias à tomada de decisão.

As descrições das professoras denotam o que Luckesi (2011) e Hoffmann (2006) descreveram como avaliação somativa e avaliação formativa. Enquanto a primeira acontece após a conclusão de um conteúdo e realiza a quantificação das aprendizagens dos estudantes, a segunda é desenvolvida durante os processos de ensino e aprendizagem e busca corroborar com eles. Ainda que inconscientemente, as quatro participantes da pesquisa disseram utilizar da avaliação formativa e os processos de mediação em algum momento de suas aulas; de forma geral, ela apareceu como parte do cotidiano de sala de aula, já que as professoras mencionaram sua presença em situações pontuais e no contexto da pandemia da Covid-19.

A prática avaliativa pode subsidiar a melhoria da aprendizagem. Na visão de Sacristán (1994, p. 32), “[...] a função fundamental que a avaliação deve cumprir no processo didático é a de informar e conscientizar os professores acerca de como caminham os acontecimentos em sua turma, os processos de aprendizagem que desencadeiam em cada um de seus alunos, durante e mesmo”.

É exigência fundamental do ensino e da prática avaliativa a utilização de estratégias para que ela aconteça. Este é o ponto de partida da reflexão que envidamos, sendo essencial situar que tal escolha ocorre no interesse de contribuir para uma ruptura da visão meramente classificatória e excludente da avaliação concebida até aqui.

A Professora Eva relata: *“E trabalhamos com a somativa, o simulado vale 4, o caderno de atividades 4 e dois a nota da qualitativa. Foi o que passaram, para quem vier buscar as tarefas. A questão do acompanhamento e da responsabilidade em devolver. Teve que se adaptar mesmo!”* (Eva, entrevista, 2022).

De acordo com Hadji (2001) o *feedback* é uma informação específica sobre a comparação entre a observação da performance ou do conhecimento de um aluno no desempenho de atividades, com a intenção do aprimoramento, reduzindo a distância existente entre o ideal e a prática. Os estudantes necessitam de orientações sistemáticas, a respeito de seu desempenho, para que possam melhorar as suas aprendizagens. Esse é um conhecimento que é permanentemente construído e corresponde à capacidade do professor em tomar decisões ligadas à viabilização daquilo que ainda se faz necessário aprender, não focando somente no que já foi aprendido. Assim, a Professora Iza afirma: *“Hoje eu me sinto à vontade para avaliar, pode ser que eu não saiba tudo e não sei mesmo, mas assim, eu tenho experiência e sei trabalhar com a turma e isso eu aprendi aqui e nas escolas que passei esses anos todos”* (Iza, entrevista, 2022).

Outro fator importante que envolve a concepção é a expressão de trabalho da professora, ou seja, o modo com o qual ela desenvolve seu trabalho para que a avaliação aconteça e, caso necessário, venha modificar ou tomar decisões em relação a sua didática e ao aluno. Seus relatos reconhecem, com clareza, que a avaliação é parte essencial do processo de ensino e aprendizagem.

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

Este tópico foi proposto em virtude de que, no momento da entrevista, a pandemia da Covid-19 estava em sua fase mais crítica, e os sistemas de ensino, sem direcionamentos do Ministério da Educação (MEC), não sabiam como garantir aos estudantes o direito à educação.

O período pandêmico trouxe inúmeros desafios para o exercício da docência. A adaptação do ensino presencial para o ensino na modalidade remota provou-se desafiadora para todos, sobretudo para os docentes. As aulas remotas na rede municipal da cidade de Itambé-BA tiveram início no dia 16 de março de 2020, com a publicação do Decreto nº 19.529/2020, em que o Governo do Estado da Bahia suspende o funcionamento das aulas nos estabelecimentos públicos e privados.

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

Como lembra a professora, um caminho desconhecido estava imposto e oscilava entre situações extremas que, de acordo com Prazeres *et al.* (2020), o contexto pandêmico fez emergir, problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, tais como: desigualdade entre o ensino público e o privado; impactos que a falta de merenda causa para a população mais pobre; ausência de políticas de democratização da *internet*; falta de formação docente para o uso de tecnologias. A Professora Brites relata que “a Pandemia foi um susto, fiquei com muito medo, espanto e prejudicou muito, e pra conseguir contato com meus alunos? Não tinha como ... porque aqui nem todos os alunos têm celular” (Brites, entrevista, 2022).

Nesse relato, percebemos que a professora precisou adquirir conhecimentos e ferramentas das quais não estava habituada. Segundo Santos (2020), a exigência da validação do ensino remoto foi informada às escolas pelas autoridades competentes, não oferecendo a oportunidade aos profissionais da educação das instituições discutirem outras estratégias e ou encaminhamentos para a validação do ensino remoto, de acordo com a sua realidade.

A pandemia da Covid-19 revela um cenário de profundas desigualdades educacionais em um país que segundo Barros e Matias (2021) é repleto de mazelas e desafios sociais pré-existentes, causando danos ainda mais profundos no processo de busca por enfrentamentos. Diante dos desafios e incertezas causadas pela pandemia, essas professoras refletiram sobre as potencialidades e limitações que estariam por vir.

Remoto significa longínquo, distante. Assim, ensino remoto é o uso da tecnologia para ministrar, à distância, aulas síncronas. É o que muitas escolas públicas e privadas têm adotado como alternativa durante a pandemia, de modo a garantir o acesso à educação no período de isolamento social. As aulas são transmitidas ao vivo, pelos professores da turma/escola, que ministram os conteúdos de acordo com a grade curricular. É importante ressaltar que ensino remoto não é o mesmo que educação à distância [...] (QUADROS; CORDEIRO, 2020, p. 68).

Nesse sentido, a análise dos relatos das professoras sinaliza o grande impacto que essa migração da sala de aula presencial para o ensino remoto causou em suas rotinas. A primeira necessidade foi a de adaptação, tanto dos alunos como dos docentes, frente ao acesso e uso da tecnologia. Segundo a Professora Eva: “A pandemia impactou em tudo! Nós tivemos que sair

da parede da sala, do quadro, da cadeira, pra poder passar para as tecnologias” (Eva, entrevista, 2022).

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

Professora Eva - *O ano passado (2020) a gente não trabalhou por nenhuma plataforma, a gente trabalhou pelo “WhatsApp” e eu sei que tá muito difícil. Formou o grupo, cada turma tem o seu. A gente sabe que tá atendendo muito pouco. Não utilizo nenhuma tecnologia com eles, a única ferramenta que eu uso é o WhatsApp, nunca trabalhei por outra plataforma (Eva, entrevista, 2022).*

A mudança na rotina de trabalho das professoras trouxe muitas dificuldades com o uso das tecnologias, e elas não tiveram tempo de aprender a ensinar em um contexto de ausência das salas de aula física. As principais dificuldades foram no uso de computadores, realização de vídeos explicativos dos conteúdos nas disciplinas, desenvolvimento de avaliações e comunicação entre o aluno, professoras e a gestão.

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

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

A adaptação do ensino presencial para o ensino na modalidade remota no município de Itambé provou-se desafiadora para todos os atores do contexto educacional, sobretudo para os docentes.

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

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

A singularidade do processo de avaliação da aprendizagem configura um cenário pedagógico carregado de dúvidas, expectativas, valores e necessidade de posturas reflexivas e de tomadas de decisão. Ao contar suas experiências, as professoras têm a oportunidade de refletir sobre seus comportamentos e atitudes e, assim, compor sentidos que se tornam significativos para elas.

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

Corroborando com as ideias de Santos (2020), esse período provocou também muitas lições, ainda que iniciais, acerca do que precisará ser objeto de reflexão. A primeira dessas reflexões na pesquisa, refere-se ao fato de que as professoras seguem os currículos, mas dentro do contexto da pandemia, e ainda não estabelecem relações diretas com seu público e com a realidade que as cercam, ou seja, a aula expositiva presencial, como modelo do ofício de professor do ensino presencial, foi utilizada no ensino remoto, no intuito de transpor os conteúdos e trazer a ambiência escolar presencial para o ensino à distância. É o que Palú, Schutz e Mayer (2020) descrevem como um longo tempo em que a educação na escola foi definida por uma metodologia pedagógica ancorada em processos baseados na replicação de informações de maneira uniforme, muitas vezes mecânica, sem considerar a individualidade e o percurso.

Considerando as ações que constituem o fazer docente – planejamento, seleção de conceitos e objetos de conhecimento, reflexão acerca do que, a quem e para que queremos ensinar –, os dados mostram que, mesmo ocorrendo de forma não presencial, estas são práticas de ensino escolares se constituem, portanto, caráter de identidade profissional da ação docente.

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

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

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

É possível inferir que o desconhecimento tenha sido um dos maiores desafios. Além disso, as entrevistas dão voz à importância da formação sequencial e permanente de professores, principalmente com relação à avaliação, evidenciando graves problemas, sendo um deles a seletividade social via escola e trazida pela pandemia, claramente percebido nas falas das professoras. Mais do que reprovar ou não reprovar, é preciso reconhecer os diferentes tempos, diferentes espaços, ambientes diferentes de aprendizagem e, além disso, as condições desiguais desses estudantes para o suporte e o acesso às tecnologias. Apesar desse contexto, segundo a Professora Eva: *“A gente sabe que a aprendizagem está deixando lacunas e tudo isso não vai se resolver de uma hora pra outra! De agora pra frente é que a gente vai olhar pra essas lacunas que foram deixadas agora nesse processo da Covid”* (Eva, entrevista, 2022).

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

os alunos que não possuíam acesso à *internet*, e, assim, um processo de exclusão tornou-se fortemente explicitado.

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objeto os saberes docentes mobilizados por quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em suas práticas avaliativas. Para isso, realizamos um estudo de caso. Os dados permitem afirmar que há relação entre o saber experiencial e a atuação profissional, especificamente nos processos de avaliação.

Os dados foram construídos por meio de um estudo de caso envolvendo a entrevista semiestruturada como instrumento. A técnica de Análise de Conteúdo foi utilizada para a organização dos dados e utilizamos das etapas propostas por Bardin (1997).

Corroborando com os estudos de Tardif (2014), os dados evidenciam que os conhecimentos, saberes e experiências que o professor adquire, seja na formação inicial ou continuada, podem possibilitar-lhe, pouco a pouco, um processo de identificação com a profissão, ou seja, é o momento em que tem a possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir sua identidade profissional docente.

Isso não quer dizer que somente o saber da experiência seja fonte de mobilização para uma prática; pelo contrário, elas foram fonte de inspiração para uma prática avaliativa contextualizada. Ainda que inconscientemente, em sua reflexão sobre a prática, as professoras participantes buscaram pensar seus processos avaliativos que levam à aprendizagem e que fizessem sentido para os estudantes, também por acreditarem que essas dimensões deveriam ser aperfeiçoadas no período da pandemia da Covid-19.

Dessa forma, ao refletir sobre a potencialidade dos elementos avaliativos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, os relatos das participantes são vistos como uma reflexão sobre uma experiência vivenciada. Essa intencionalidade exige considerar as situações das suas práticas avaliativas como gradativamente construídas. Ao apresentar sua intenção avaliativa na perspectiva formativa, a experiência passa a fornecer as informações necessárias à tomada de decisão.

A formação e o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental envolvem um conjunto de saberes referentes às ciências da educação e aos conteúdos curriculares a serem trabalhados em sala de aula. Adotamos, nesta dissertação, as discussões sobre saberes docentes. Tomamos, mais especificamente, a proposta elaborada por Tardif para evidenciar que os saberes são socialmente construídos e provêm de diferentes fontes.

Focamos, ainda, no saber experiencial, levando em consideração o ciclo de vida profissional de professoras entrevistadas, todas com muitos anos de docência nos anos iniciais

do ensino fundamental. As experiências escolares das docentes pesquisadas fazem parte da dimensão subjetiva inicial da carreira, e remetem ao fato de que a relação saber -aprender-fazer contribui para dar contornos à sua identidade profissional e construir sua carreira. Percebemos como a formação continuada é entendida como um momento de encorajamento para seguir com a carreira. Ouvir as professoras participantes para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem, foi muito pertinente, tendo em vista que a formação, seja inicial ou continuada, apresenta-se como um dos principais pilares no desenvolvimento de suas carreiras.

É pertinente salientar que, os dados demonstram o distanciamento entre a concepção que as professoras possuem sobre a avaliação e o que a realidade as impediu de realizar. No contexto pandêmico, percebemos que a prática pedagógico-avaliativa ainda permanece ancorada na forma de ensinar como aprenderam, e sinaliza a necessidade de formações que sejam inseridas numa corrente mais ampla da renovação das práticas. Enquanto ator social, as professoras desempenham o papel de agente de mudanças e anseiam por mais conhecimento das tecnologias de informação.

Os resultados permitiram uma maior visibilidade do significado do tempo e identidade profissional. As fragilidades e possíveis equívocos existentes na prática avaliativa, aspectos sinalizados neste estudo, merecem atenção especial das instituições formadoras, nos cursos e nos projetos de formação de professores, para repensar as relações entre teoria e prática na avaliação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa e o trabalho docente se constitui não somente entre uma teoria e prática, mas numa relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas produzem, mobilizam e são portadoras de saberes.

A compreensão contextualizada de novas atitudes em relação à avaliação frente aos desafios impostos no período pandêmico, evidencia que, outras pesquisas que articulem os saberes docentes e a avaliação são necessárias para compreendermos como professores dos anos iniciais vão produzindo e mobilizando saberes para avaliar seus discentes em diferentes etapas da carreira.

As relações educativas que ocorrem no cotidiano escolar são amplas, complexas e fazem parte da dinamicidade do processo histórico e por constantes modificações. Acreditamos que estudos que se valham de outros dispositivos, a exemplo dos casos de ensino, e que façam o emprego das tecnologias digitais para identificar os saberes necessários para que se pratique uma avaliação formativa e emancipatória no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

AZZI, S. **Da autonomia negada à autonomia possível.** Trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2017

BERTAGNA, R. H. Avaliação Escolar: Pressupostos Conceituais. *In:* BERTAGNA, Regiane Helena; MEYER, João Frederico da Costa Azevedo. **O Ensino, a ciência e o cotidiano.** Editora Alínea, 2006. p. 61-81.

BLOOM, B. S. **Taxonomy of Educational Objectives;** The Classification of Educational Goals. New York: Longmans, Green, 1956;

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, Seção 1, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica:** orientações gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, Seção 1, p. 824, 14 jul. 2010a.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** Brasília: Inep, 1992.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse): participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).** Brasília: Inep, 2014. (Nota Técnica).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024:** linha de base. Brasília: Inep, 2015.

BRITO, M.S. A Cidade: Um Texto a ser descoberto, uma História para recontar. **Geosaberes,** Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 32-42, ago. / dez. 2011.

BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 2 ed. Curitiba: Ibepex, 2008.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - Da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 13–24.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19–21, 1982. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1393/1367>. Acesso em: 30 de outubro de 2021.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor**: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

CURADO SILVA, K. A. P. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, Faculdade de Educação da UnB, v.17, n. 32, 2011.

DIAS, Iderval Nolasco; REIS, Ernesto Santana dos. Utilização da geotecnologia na delimitação dos remanescentes de Mata Atlântica no Município de Itambé-Bahia. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 4, ed. 7, v. 9, p. 5-19, jul. de 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ESTEVES, M. Para além da teoria e da prática: construir um conhecimento praxeológico e estratégico dos professores. *In*: MULH, E. et al. (Orgs.). **O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos educadores**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2016.

FERREIRA, D. J. **Universidade e formação continuada de professores**: entre as possibilidades e as ações propositivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

FIORENTINI, D.; SOUZA, J. A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para os acadêmicos e práticos. *In*: GERALDI, C. M. J.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

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

FERNANDES, D. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 3.*, 2005, São Paulo. **Livro do Congresso**, São Paulo: Futuro Congressos e eventos Ltda, 2005. p. 79-92.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

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

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

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 26. ed. Porto Alegre: editora Mediação, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito e desafio**. 46. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019a.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17. ed. Porto Alegre: editora Mediação, 2018a.

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

HORTA NETO, J. L. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 172-201, 2014.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90–113.

LANDSHEERE, G. de. **Avaliação contínua e exames: noções de docimologia**. 3ª ed. Revista e aumentada. Livraria Almedina, Coimbra 1976.

LEITE, M. I. P. de A. **Da avaliação da aprendizagem aos resultados do Ideb**. Edição do autor, Vitória da Conquista – BA, 2014.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARINHO, P. M. T. **A avaliação da aprendizagem no ensino básico: contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar**. 2014. Tese (Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.

NETO, S de. AYOUB; TARDIF, M. Trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 49-122, 2021.

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

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Portugal. Porto: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. (Coord.). Os Professores e as Histórias da sua Vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 11- 30.

NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995a.

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

OLIVEIRA, E.G. Aula virtual e presencial são rivais? *In*: VEIGA, I. P. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2011.

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

PERSPECTIVA. **REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**. Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise das concepções de formação docente e o pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) Volume 39, n. 2 – p. 01 – 13, abr./jun. 2021 – Florianópolis. Acesso em 03 de fevereiro de 2022.

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

SOBRINHO, J.D. Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

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

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre a educação, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./ dez. 2005.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

RODRIGUES, J. **A taxonomia de objetivos educacionais**: um manual para o usuário. 2. ed. Brasília: Editora UNB, 1994.

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

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-303, jan./abr. 2013.

SANTOS, Edméa. Educação Online para além da EAD: Um fenômeno da cibercultura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Anais [...]**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5658-5671.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. 1. ed. Santo Tirso: Whitebooks, 2014. v. 1. 202 p.

SANTOS, J. J. R. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 8, p. 157-176, 2010.

SANTOS, J. J. R. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos**. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142 -155 jan./abr. 2009.

SOUTO, K. C. N.; ESTEVES, M. O processo de formação de professores da educação básica no interior de uma escola de ensino fundamental: o olhar dos graduandos sobre o ser professor e a prática profissional. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 3, p.1587-1601, 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 14, p. 215-233, 1991.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

WEFFORT, M. F. et al. **Observação registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Pnd Produções Gráficas Ltda, 1996.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 115-138.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAUL, A. M. Referenciais freireanos para a prática de avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 12-33, 2008.

VIEIRA, J. B. Estado, Sociedade Civil e Accountability. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 605-626, jun. 2005.

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

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: **NÁIRA SANTOS GOMES**

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: **PROF. DR. BENEDITO GONÇALVES EUGÊNIO**

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Saberes Docentes Mobilizados nas Práticas Avaliativas de Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Itambé – Bahia

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

O presente estudo objetiva estudar a avaliação da aprendizagem como Instrumento de melhoria da prática pedagógica dos Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itambé-Bahia. A investigação inicial parte do conceber e do repensar a prática avaliativa como agente de transformação, acompanhando a trajetória de construção do conhecimento, num processo coletivo, inspirando professores a reconhecerem sua singularidade e superarem dificuldades que possam atingir seu pleno potencial. Propomos contribuir para que a avaliação adquira um sentido reflexivo e contextualizado, de maneira que se articule com uma proposta de formação continuada que proporcione uma ressignificação da prática pedagógica e avaliativa.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Analisar a avaliação da aprendizagem como Instrumento de melhoria da prática pedagógica dos Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itambé-Bahia

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Estudo de Caso/Entrevista semiestruturada

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 1

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

No Grupo Escolar Municipal Everlane Gusmão Soares, sinalizada com Menor IDEB do município de Itambé - Bahia, entre os meses de maio a julho de 2021.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

30 min.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

- MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

*- Desconforto em ser observado durante o desenvolvimento de sua função docente;
- Algum constrangimento ao ser entrevistado;
- Insegurança ao responder questionários;
- Perda de privacidade de dados particulares ou profissionais (diários de aulas) e possível estigmatização da imagem/moral do participante.*

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

*- Viabilizar a escuta/leitura e edição dos trechos gravados ou anotados da entrevista, com os quais o participante não tenha ficado satisfeito ou acredite que possa vir a desabonar;
- Oferecer aos participantes da pesquisa a opção de agendar o local e horário das entrevistas/questionários, podendo ser realizados remotamente pelos aplicativos google meet e google classroom;
- Assegurar a realização dos procedimentos em espaço reservado, de modo a garantir a privacidade da pessoa;
- Lacrar os documentos nos quais constem os dados coletados em envelopes, ainda sob as vistas do participante;
- Assegurar discrição durante a observação das aulas.
- Assegurar a realização dos procedimentos em espaço reservado, de modo a garantir a privacidade da pessoa;*

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Fortalecimento dos processos críticos e reflexivos acerca da prática pedagógica e avaliativa dos professores dos anos iniciais da rede municipal de Itambé – Bahia.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Um possível rompimento com os padrões tradicionais que envolvem o ato de avaliar e que mantiveram, e ainda mantêm a prática da avaliação da aprendizagem atada a conceitos enraizados historicamente.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

- 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**
R: *Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.*
- 6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**
R: *O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.*
- 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**
R: *Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.*
- 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**
R: *Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*
- 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**
R: *Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.*
- 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**
R: *Nenhum.*
- 6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?**
R: *Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.*
- 6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**
R: *Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.*
- 6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**
R.: *São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.*
- 6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**
R: *Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Náira Santos Gomes
Endereço: Av. João Durval Carneiro, 416. Bairro Humberto Lopes - Itambé - Bahia
Fone: (77) 99991-7693 / E-mail: nayrapedagoga@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

- em participar do presente estudo;
 com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

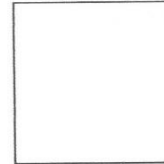
Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

LOCAL , Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data

Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 4

Apêndice B – Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

| | |
|---------------------------------|--|
| TÍTULO DA PESQUISA: | <i>Saberes Docentes Mobilizados nas Práticas Avaliativas de Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Itambé – Bahia</i> |
| PESQUISADOR RESPONSÁVEL: | <i>Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio</i> |

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

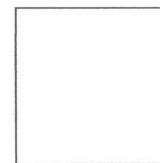
- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa
 do indivíduo pelo qual sou responsável

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

Assinatura do(a) pesquisador

Página 1

Apêndice C – Autorização para Coleta de Dados.

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, **MAILZA SOUZA NUNES SOARES**, ocupante do cargo de *Secretária Municipal de Educação de Itambé – Bahia* e representante legal de todas as Unidades Escolares municipais, bem como, do(a) Grupo Escolar *Everlane Gusmão Soares*, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado **CONTRIBUIÇÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE UM GRUPO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE ITAMBÉ – BAHIA**, dos pesquisadores *Náira Santos Gomes e Maria Iza Pinto de Amorim Leite* após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.


Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea “h” do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

ITAMBÉ - BAHIA, 28 de janeiro de 2021


Mailza Souza Nunes Soares
 Secretária Municipal de
 Educação, Cultura e Esporte
 Decreto Nº 04/2021

Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta

Carimbo:



Impressão Digital
(Se for o caso)

Apêndice D - Roteiro de entrevista semiestruturada.

TEMA 1: COMPREENSÃO SOBRE SABER DA EXPERIÊNCIA OU PRÁTICO AVALIATIVO. (FALE O QUE VOCÊ ENTENDE SOBRE O SABER FAZER).

- Conte-me um pouco sobre sua trajetória na Educação Básica. [aguarde]... Se necessário: Quando entrou na escola? Algum fato marcante, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio?
- O que você poderia dizer sobre a escolha do curso de graduação? [aguarde]... Se necessário:
- Como ocorreu? Por que essa Instituição? Em que momento?
- Como você descreveria o curso de Licenciatura que cursou? [aguarde]... Se necessário: Como ele é estruturado? É equipado? Articula teoria e prática? Quais são suas percepções em relação ao curso? (reforçar que será preservada a identidade do entrevistado e da instituição em que realizou o curso).

CONCEPÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR. PARA VOCÊ, O QUE É AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR? COMO VOCÊ PROMOVE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

- Durante o seu curso de Licenciatura, tiveram disciplinas que lhe ensinavam sobre avaliação da aprendizagem? [aguarde]... Se SIM: Conte-me um pouco sobre essas disciplinas. [aguarde]... Se necessário: Como eram as aulas? O que faziam? Qual era a metodologia que ele utilizava? Você considera que as disciplinas referentes a avaliação foram suficientes? lembra-se de alguma aula em especial? Se NÃO: Acredita que esse fato possa ter influenciado em sua formação? [aguarde]... Se necessário: Considera uma lacuna? Como fez para suprir?

TEMA 2: ELABORAÇÃO E REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS. COMO VOCÊ ELABORA E APLICA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DOS ALUNOS?

- **Como você avalia sua formação para avaliar seus alunos? [aguarde]... Se necessário: Se sente preparado/a para elaborar e aplicar as avaliações nos anos iniciais com o conteúdo aprendido no curso? Por quê? Poderia dizer-me algo mais sobre isso?**

TEMA 3. CONCEPÇÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR. QUAL O SEU PONTO DE VISTA EM RELAÇÃO AO SEU SABER FAZER DENTRO DO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

- **Como se sentiu logo que começou a ensinar aos alunos?**
- **Atualmente, em sua atuação como professor/a, como insere a avaliação em seu trabalho na escola? [aguarde]... Se necessário: Como são suas aulas? Utiliza quais metodologias? Gostaria de destacar alguma aula?**
- **Quais considera que sejam suas principais dificuldades e seus principais sucessos em relação ao ato de avaliar? [aguarde]... Se necessário: Conteúdo? Metodologia? (SE O PROFESSOR/A FOCAR NOS FRACASSOS REFORÇAR “E SEUS SUCESSOS?” ... ("de que eles sentem falta", o que precisam na prática docente relacionado à avaliação, etc)**
- **Como faz para sanar a sua própria dificuldade em aprender, ensinar e avaliar? (procura ajuda dos pares? procura por formação continuada?)**
- **Tem alguma sugestão para melhorar a formação de professores?**

Apêndice E - Quadro de organização dos dados.

| | |
|-----|---|
| I | Percurso Formativo |
| II | Concepções e Práticas avaliativas na sala de aula |
| III | A docência em sala de aula e as práticas avaliativas |
| IV | A pandemia do COVID – 19 e os saberes necessários à avaliação da aprendizagem |

| (P1) 30 anos de docência Atuação: 4º ano | | |
|---|--|---|
| Categorias do Capítulo 1 se Análise: | Subcategorias | Trechos |
| I - Percurso formativo das colaboradoras da pesquisa | <p>1.1 Trajetória como estudante na escola de educação básica;</p> <p>1.2 A formação no Curso de Pedagogia;</p> <p>1.3 O processo de seleção dos conteúdos curriculares;</p> <p>1.4 Considerações e mudanças no processo de avaliação;</p> | <p>Quando eu comecei a estudar, foi no Educandário Cristo Rei, colégio de Freiras conveniado com o estado da Bahia, meu primário foi todo lá, depois fui pra o Gilberto Viana, colégio de Padres, foi um período muito bom. Passei minha adolescência, minha fase de criança, todo no educandário e foi uma experiencia muito boa, porque, Irmã Valkíria, além de ensinar, educava, era rígida, todo mundo aqui conhece e foi um período maravilhoso. O que me marcou foi Irmã Valkíria, eu sempre falo que ela foi uma mãezona pra mim, porque, sempre as pessoas tinham medo de se aproximar dela e eu não, sempre quando eu tinha algum problema familiar, até mesmo particular assim, comigo eu sempre procurava ela pra conversar e o que me marcou muito foi quando eu terminei meus estudos, me formei e imediatamente ela mandou me chamar. Eu fiquei até com receio e pensei [...] o que é que irmã Valkíria quer comigo? Ela falou assim: você quer trabalhar comigo? Eu não tenho condições de te pagar um salário, eu te dou uma gratificação. Eu se que você era uma boa aluna ...</p> <p>Eu era terrível, pintona, mas ela me chamou e isso me marcou muito, pelo fato da dedicação que ela tinha com o grupo, inclusive fez até viagens com a gente e ela sentiu que eu gosto de criança e me marcou muito o convite.</p> <p>Eu também nunca gostei de ler em público e nisso Irmã Valkíria me ajudou, porque ela mandava sempre fazer a leitura na sala de aula, porque eu sou muito tímida, não parece muito, mas eu sou! Em público mesmo, eu sou uma negação pra falar. Por isso, que eu fico nervosa assim. Eu sei que tem muitos alunos na minha sala que são tímidos, então ele tem medo de falar, de ler e ser criticado, então eu faço isso, porque justamente eu passei por isso.</p> <p>Ela percebeu que quando eu lia, eu começava a tremer e ela tinha mania de corrigir os pontos, virgula, interrogação, então, eu lia direto, eu não tinha ponto, não tinha virgula,</p> |

| | | |
|---|--------------|--|
| | | <p>não tinha nada, pois se eu estava nervosa e não enxergava nada [...] risada. Hoje eu fico assim só um pouco nervosa, mas assim 80% eu melhorei.</p> <p>Quando eu estagiei, aliás , no dia que nós fomos apresentadas na escola, eu fiz magistério no Gilberto Viana e naquela época só tinha duas opções: magistério ou contabilidade, então eu optei por magistério porque me identifico mais, aí o que marcou nesse dia foi que o Padre Juracy foi nos receber, aí ele olhou pra mim e falou assim “[...] Depois, se você precisar da minha assinatura eu lhe dou”. Então, foram duas coisas que me marcaram, foi o que Ir. Valkíria e o Padre, porque que estava falando aquilo. Depois de um tempo, quando eu estava terminando o estágio, aí ele falou assim : [...] Eu percebi que você vai ser uma ótima professora”, então eu comecei chorar, foi muita emoção, e eu falei [...] Padre, eu gosto muito de criança e eu estou aqui porque me identifico com o magistério. Foi um incentivo!</p> <p>Éramos um grupo de 12 estagiárias e tinha que fazer aquela oração na frente do Gilberto Viana, hastear a bandeira, aí ele foi ao encontro da gente e eu fiquei muito emocionada.</p> <p>Eu vi que eu tinha esse perfil pra ser professora, minha coordenadora do Estágio foi Iza, ela foi uma professora excelente e muito rígida também, coordenou o estágio com muita excelência. Outra coisa que me marcou muito foi o falecimento do meu pai, bem no dia do meu encerramento, foi uma perda que me marcou bastante, fico emocionada ao lembrar.</p> <p>Depois de muito tempo na sala, veio o convite da Secretária de Educação para fazer o Plataforma Freire e aí eu fui cursar pedagogia na UESB, toda sexta e sábado. Era cansativo, sabe, mas eu aprendi muito lá. Coisas que eu uso na minha vida de professora na sala, muitos estudos, leituras. Foi um tempo muito bom.</p> <p>Lá a gente lia e também víamos coisas que podíamos aplicar na sala, na leitura com os alunos.</p> <p>Uma mudança na minha prática, mesmo pra mim, com tanta experiência.</p> |
| <p>II - Concepções e Práticas avaliativas na sala de aula</p> | <p>-----</p> | <p>Eu acho que avaliar o aluno complicado, é muito difícil você avaliar um aluno, porque, tem momentos que você tem que saber avaliar, o dia como ele está, porque as vezes eu coloco uma prova ali pra ele talvez, naquele momento ele não está tendo condições, ele sabe, mas não está tendo condições de prescrever tudo aquilo, as vezes um problema em casa, ou a maneira que ele saiu de casa, então eu acho complicado.</p> <p>Eu acho que o professor tem que ter uma boa didática, como eu disse , pra avaliar tem que avaliar o período todo, durante amanhã do outro dia e seguir avaliando. Tem que</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | <p>saber, ter um domínio, porque não é só no final da unidade, colocar uma prova ali e tirar conclusões.</p> <p>Eu me sinto preparada sim, eu observo muito o meu aluno e eu não rotulo assim, esse menino não sabe, esse não quer nada, eu observo ele, por isso eu me sinto preparada, eu acho que foi a minha prática e os estudos também ajudaram muito, os meus anos de sala de aula que me amadureceram. E cada ano que passa a gente adquire mais experiência.</p> <p>Antes, lá no início, eu me perguntava, [...] será que eu vou passar esse menino? Se eu passar e ele depois na série seguinte ficar dando trabalho ao próximo professor? E o professor falar, Neuza esse menino não tá sabendo ler. No início me faltava esse amadurecimento esse olhar, nem a experiência também e não tinha uma graduação que me ajudasse como me ajudou agora, porque assim que eu me formei eu comecei a trabalhar. Ficava aquele medo, aquele receio, será que eu estou fazendo a coisa certa?</p> |
| <p>III - A docência em sala de aula e as práticas avaliativas</p> | <p>3.1 A formação para a docência e a avaliação da aprendizagem;</p> <p>3.2 A formação para a docências e as dificuldades para a avaliação da aprendizagem;</p> | <p>É o apoio, não temos apoio, nem da família, nem da escola, então é um desafio muito grande, você chama os pais e eles mandam a resposta [...] fala que eu estou lavando roupa, fala que eu não posso ir. As vezes não é nem pra dar queixa, muitas vezes é pra conversar outro assunto e não temos apoio. Sempre encontro os pais na rua, mas muitos nem importância dão. Então falta apoio, não temos. Além disso, os meninos aqui são muito carentes, eles precisam do professor toda hora, todo momento, eu vejo que o aluno tá precisando de mim e a vezes você fica sem saber o que fazer. Eu tenho 25 alunos no 4º ano, agora no momento não, mas aqui chega aluno chorando com fome, é muito complicado, isso é um desafio.</p> <p>Pra tentar superar, fé em Deus! Antes de sair da minha casa eu digo, Senhor me segura, estou nas suas mãos! Eu sei que os meninos precisam de mim e eu preciso deles, estou na escola por eles, então, eu preciso seu apoio, Pai! É uma oração!</p> <p>Eu planejo todas as matérias , não só escrita, fazendo atividades, agora mesmo a gente tá usando muito a tecnologia. Eu faço meu planejamento com livros, uso bastante e internet também. Eu planejo em casa, não tenho horário de AC, não libera a gente. Agora na pandemia fomos obrigados a fazer tudo em casa, mas antes, não tinha nada disso</p> <p>Eu também não consigo planejar na sala de aula, eu acho que fica alinhavado e aí eu vou pra Internet e os livros não são tão bons, tem bastante livros antigos, minha mesa fica cheia e a internet também ajuda muito.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>IV - A pandemia do COVID – 19 e os saberes necessários a avaliação da aprendizagem em</p> | <p>4.1 O trabalho docente no contexto da pandemia do COVID – 19; (Tecnologias)</p> <p>4.2 A avaliação da aprendizagem, os saberes docentes e a pandemia da COVID – 19; (O que é que mudou, mobilizou diferentes saberes neste contexto da pandemia.</p> | <p>A Pandemia foi um susto, fiquei com muito medo, espanto e prejudicou muito, e pra conseguir contato com meus alunos? Não tinha como ... porque aqui nem todos os alunos tem celular. Aí na reunião semanal, a gente conversou resolvemos, na verdade a gente lembrou que com a entrega do leite e poderia ir pegando os contatos deles. A entrega da cesta básica também, foi dessa maneira que a gente conseguiu chegar, porque a escola não tem recursos, a lista de contato que consta na matricula é pequena . Na primeira vez que entregou a cesta, esse ano, eu fiquei próximo e falava com os pais, e enfrentei resistência, tinha algumas mães que disseram que não iam dar o celular para os filhos, porque quebra. Aí eu contornava, são só uns recadinhos ... quando o leite vai chegar, com jeitinho pra encostar neles. Formei o grupo no whatsapp, aí eu faço atividades no quadro, atividades impressas, gravo minha explicação e mando no grupo. Só tenho 5 contatos no grupo de um grupo de 25 alunos. Os outros eu faço o caderno impresso e eles vem buscar e um vai avisando o outro, vai la buscar. Um caderno de todas as matérias para a semana toda e poucos vem buscar e eu sei que não alcanço todos.</p> <p>Então, tá complicado por isso, e outra coisa, se chega a atividades deles e eu estou vendo que não foi ele , eu chamo, você pode amanhã passar aqui na escola. Chamo individual e vou explicando, mas é um desafio. E eles falam, não fui eu, foi minha tia, minha mãe ...</p> <p>É uma situação complicada e com tanta coisa pra administrar nessa pandemia.</p> <p>Agora eu planejo com assuntos mais fáceis, porque não adianta. Eu coloco um assunto: ponto de interrogação, primeiro eu coloco a explicação sobre o assunto e depois a atividade e faço o vídeo e mando no grupo pra ver se ajuda. Copio tudo no quadro, mas é complicado, porque nem todos tem celular, internet. A realidade da escola pública de periferia é essa. Tem alunos que não tem comida, vai ver lá celular. E tem pais que tem o celular e não compartilham com as crianças.</p> <p>Vixe! a avaliação complicou muito mais na pandemia, porque a atividade vem e você não sabe quem respondeu ... Tem mães que são honestas e falam a verdade, foram meus filhos que fizeram e eu não sei se está certo, mas outras ... Porque eu conheço a letra deles, eu tenho experiência e vejo quem fez. E eu estou avaliando com os cadernos de atividades semanal. E a secretaria pediu pra fazer um simulado no final de cada unidade e como foi pra casa, eles foram ótimos, agora, você vai saber se foi ele que respondeu? Não é complicado avaliar assim?</p> <p>Você fazer uma avaliação quando está fisicamente é uma coisa, não é? Mas, você manda atividade pra casa, pra</p> |
|---|---|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>receber um simulado, a gente mandou numa segunda feira pra o aluno entregar na outra segunda, quer dizer, oito dias, pra o aluno ficar com uma prova? <i>Simulado é uma prova e você ainda vê assim, tudo certinho ... E aí fica complicado você como professor avaliar o aluno. Um contexto em que ninguém estava preparado é um desafio muito grande.</i></p> <p>Quanto ao retorno, seria bom se voltasse, mas infelizmente tem muitas pessoas sem vacina ainda. Eu gostaria de ter meus alunos de volta na sala de aula. Na sala de aula presencial você sabe o que o aluno tá precisando mais, de você, da sua ajuda. Infelizmente a contaminação ainda está por aí e não podemos nos arriscar.</p> |
|--|--|--|

| (P2) 30 ANOS DE DOCÊNCIA | | |
|---|---|---|
| CATEGORIAS DO CAPITULO 1 DE ANÁLISE: | SUBCATEGORIAS | TRECHOS |
| I - Percurso formativo das colaboradas da pesquisa | 1.1 Trajetória como estudante na escola de educação básica; 1.2 A formação no Curso de Pedagogia; 1.3 O processo de seleção dos conteúdos curriculares; 1.4 Considerações e mudanças no processo de avaliação; | <p>Naquela época o ensino fundamental era bem rigoso, a gente tinha que aprender mesmo, ou aprende ou aprende [...] risos! Pra aprender a tabuada ou você aprendia ou ia ser punida. Eu aprendi a tabuada dessa forma, eu fui forçada, mas eu agradeço os professores, pois eles tiveram também um objetivo pra aquilo ali. E a minha infância foi muito marcada, porque era muito amor assim dos professores, eu também sempre fui uma aluna carinhosa, nunca respondia o professor, eu estava ali sempre atenta. Gostei muito de ter passado pelos meus professores, meus estagiários. Uma estagiária que eu tive, também, Deta, ela sabia conduzir a situação, então essas coisas marcam muito a gente, e eu não tenho marcas ruins não, só tenho marcas boas!</p> <p>Sempre fui aluna das escolas de Itambé, foi uma luta, também, no polivalente, pois eu trabalhava no Supelar (supermercado) e aí eu saía do trabalho e eu encerrava as 7h da noite e subia rápido pra eu poder chegar no horário, as vezes eu atrasava 10min e os professores já sabiam, né e os professores já sabiam. Foi uma luta, né! Mas não existe vitória sem luta, vencemos!</p> <p>Olha, a minha professora Dinorá Nogueira foi uma inspiração pra mim, foi minha professora de didática, a forma dela passar o assunto, de tratar os alunos e aí eu ficava questionando ela: que tanta paciência professora a senhora tem? Eu acho que eu não vou ter essa paciência não! Aí ela falou: você vai ter sim. Uma</p> |

dia ela vou os alunos dela na nossa sala do magistério e apresentou a gente e deu aula pra eles e nos mostrar como era ser professora. Então, a partir daí, aquela forma dela explicar os assuntos, o carinho que os alunos tinham por ela, também, aí eu falei, ah, não, essa vai ser a minha área. Daí pra cá eu comecei a me envolver mais com o magistério, a amar mesmo o que a gente faz. E hoje em dia, eu amo o que faço, eu sou apaixonada por alfabetizar, gosto, me emociono quando o aluno descobre a leitura e até hoje eu tenho alunos que falam, me agradecem, então é Deus na vida da gente.

E foi a forma mesmo de como explicar um assunto, porque pra gente fazer isso tem estudar muito e ver a melhor forma de passar aquilo para os alunos. E eu me preocupo muito com isso aí. Pra eu apresentar primeiro um conteúdo, primeiro eu vou estudar aquilo ali pra ver a melhor forma de passar pra eles e eles também aprenderem, absorverem o assunto. Então, no magistério que tive muitos professores que tinham esses cuidados de orientar a gente e nos ensinava como conduzir a situação. Eu terminei em 1986, eu estava grávida e meu colega tinha organizado a festa, mas no dia da Colação de grau a minha filha nasceu. Eu estava sonhando com a minha festa, já tinha organizado minha roupa toda e aí vieram as contrações e eu disfarçava e eu disse, não é a hora ainda, mas aí não deu outra [...] risos. Era 12:30h a festa ia ser a noite, e a minha filha nasceu. Hoje ela tem 35 anos e é advogada.

Eu não me lembro exatamente quanto tempo, mas foi quando a FTC chegou aqui em Itambé e aí nos encorajou a fazer esse curso e aprimorar os nossos conhecimentos e deu assim, aquela injeção em muitas colegas e eu falei: agora é minha hora! Fiz a minha inscrição e gostei muito da minha experiência. Aqui é a minha área (Normal Superior – Pedagogia), eu quero ficar nas séries iniciais e é aqui que eu vou ficar, porque eu gosto de alfabetizar. O curso era semipresencial, Mailza era nossa tutora, fazíamos nossos trabalhos e não era fácil não, era uma correria e a gente tinha que dar conta do recado. Toda semana, todo sábado tinha aula, durante 4 anos. O que mais me marcou foi o computador [...] a hora que chegava a hora da gente fazer a avaliação ali, o login, aí era um problema, porque a tecnologia estava chegando e nós tínhamos que ter acesso a tecnologia. Mas, sempre tinha uma pessoa orientando e eu fiz, com dificuldade no computador, mas eu consegui. Eu logava na FTC e fazia as avaliações todas lá. Foi a tecnologia sendo

apresentada pra mim, pois até então a gente não tinha essa ferramenta, né ... foi novidade pra mim. Mas também, na hora que eu consegui pegar o jeito, adaptação ali, não teve assim mais tanta dificuldade. Os trabalhos e as discussões eram presenciais, tinha a tutora e somente as avaliações eram virtual, no computador. Foi muito difícil como está sendo agora! Quando você tem o contato ali corpo a corpo, aí de repente você assiste ali no telão, Jorge Portugal, professor maravilhoso! Sinto até hoje a morte de Jorge Portugal e ele veio aqui, nós tivemos a honra de conhecer Jorge Portugal. A gente vê aquele professor ali dando aula pra gente e a gente de cá. Na dúvida, a gente tinha que anotar pra depois ver com a tutora, era aula gravada. Foi difícil essa adaptação, mas só no início, depois a gente vai pegando o jeito e vai se adaptando a tudo. A tecnologia ainda não é minha amiga, mas já é minha colega de trabalho, só pego na hora que eu vou fazer as minhas coisas, meus trabalhos de escola e pronto e ainda peço ajuda! Mas tem me ensinado um bocadinho, viu! A gente tem que se adaptar mesmo!

Olha muita coisa que eu aprendi na faculdade me ajudou, a forma de leitura, por exemplo, porque a gente tem que despertar no aluno um hábito de leitura, então, isso aí eu tinha um pouco de dificuldade e preguiça pra ler e a partir do momento que a gente está fazendo aquele curso e éramos obrigadas a fazer a leitura daqueles livros. Eu falei: olha, a gente fica viajando aqui na leitura desses livros, tantas coisas que a gente nem imagina na leitura e a gente viaja. E eu também comecei a passar para os meus alunos a importância da leitura, vamos ler. Começamos por gibi, livrinho de história infantil e aí eles viajando e usamos textos dos mais simples aos mais ... pra eles também estarem interagindo. Sempre era a leitura coletiva, um aluno lia uma parte, ficava atento, olha fica atento, porque vai chegar sua vez. Ensinar o gosto pela leitura e o hábito e sempre a leitura tem que ter ilustração mais incentivados na leitura.

O que me motivou a ser professora foi o amor, de ajudar as pessoas. Quando eu estava fazendo magistério a gente via situações, fazíamos visitas nas escolas e nas visitas a sala de aula a gente tinha contato com os alunos que eles ficavam lá no canto, no cantinho e quando eu chegava, começava a interagir com eles, a questionar, porque ele estava ali no canto? E os alunos ficavam até com receio de me falar, mas aí eu descobria que era porque eles não sabiam ler, aí eles ficavam com vergonha, mais isolados. Como é que fica

| | | |
|---|--------------|--|
| | | <p>uma criança daquele jeito? Aquilo ali me incentivou a ir pra sala de aula a dar o meu melhor! Ter o meu olhar para aquele aluno que estava ali num canto, que eles precisavam de ajuda e sempre era assim, quando dava o horário de liberar os alunos, no encerramento da aula, eu sempre ficava com 2, 3 alunos que tinham dificuldade, então eu falava com os pais, que eles iam chegar 15 minutos depois, porque eu vou ficar na sala com eles, reforçando na leitura e quando eles ficavam sozinhos comigo eles se sentiam mas a vontade. O amor por essas crianças que ficavam ali no canto me incentivou a trabalhar. Foi no meu estágio do magistério, porque antes do meu estágio no magistério a gente já fazia as visitas, aquelas observações, então foram as observações que me incentivaram a ser professora. Eu via essa carência na sala de aula e eu me disse assim: eu tenho que dar o meu melhor, eu tenho que fazer a minha parte, então foi isso aí. Eu sou uma alfabetizadora nata.</p> <p>Os conteúdos são de acordo a realidade deles. Tem conteúdo que não tem nada a ver com aluno e aí eu vou selecionando de acordo com aquilo que eles necessitam saber, o básico, vou vendo a desenvoltura deles e quando eu consigo aplicar aquele conteúdo, aí eu já vou pegando mais e aí por diante. Não adianta a gente trabalhar uma coisa fora da realidade deles. Tem professores que já vem de lá com os conteúdos, tudo prontinho, mas eu vou selecionando de acordo a realidade da sala de aula</p> |
| <p>II - Concepções e Práticas avaliativas na sala de aula</p> | <p>-----</p> | <p>Eu avalio de acordo com o aluno, por exemplo: que a escrita não diz a capacidade do aluno, o que vai contar é a sua relação com ele dia a dia. Se eu vou aplicar uma avaliação naquele dia e eu vejo que o aluno não foi bem, mas eu sei que ele é capaz, eu tenho que ter um olhar diferenciado para aquele aluno. Eu vejo muito esse lado do aluno, na vivência o tempo todo ali com ele, avaliando a participação dele que é importante na sala, mas tem alunos que são bem tímidos, então pra conseguir alguma coisa, tem que chegar pertinho deles ... e aí o que é que você acha? Só eu ele; Eu tenho um aluno que pra soltar a voz é luta, então eu já conheço esse lado dele e eu tenho que chegar junto. Já que ele não se solta, é o professor que tem que chegar junto a ele, fazer a nossa parte. Eu avalio muito o aluno pela participação, pela interação dele.</p> <p>Eu não avaleiei esse tempo todo da mesma forma, não. As coisas estão mudando e a gente tem que avaliar o aluno num todo assim, “entre aspas”, eu conheço aquele aluno, ele é alegre e se naquele dia ele chegou</p> |

triste, a gente tem que saber chegar junto dele e saber o motivo, compreender a situação que ele está vivendo e geralmente é familiar. Tem aluno que tem problema familiar, o pai agredindo a mãe e tudo, então eles falam sem a gente perguntar, temos que estar orientando e buscar o interagir pra eles esquecerem naquele momento o que acontece em casa. Então, na hora da avaliação não é fácil não, compreender e entender o que ele está passando naquele momento, tem que ter um olhar diferenciado. E eu não tinha essa percepção, sabe, psicológica não, eu queria ensinar a ler, escrever, mas no momento que eu fui entendendo que o emocional também diz muito, então a gente a gente adquire esse olhar. Tinha dias do aluno chegar inspirado, eu quero tia, vamos fazer a leitura! Mas, tinha dias que ele chegava triste e aí a gente já tem que conversar.

Leitura, participação no quadro, no ditado, olha pra mim, o ditado ainda vale muito!

Eu apresento ali o assunto, por exemplo, a ortografia, aí agora vamos pra o ditado pra ver se vocês aprenderam mesmo. E eu gosto no quadro, porque as vezes no caderno, um tá ali ao dado do outro e olha, enquanto no quadro eu vou ditando pra ver se eles assimilaram e é uma forma de avaliar também. Porque, antes era a prova, tem que avaliar através da prova escrita e hoje em dia não depende só disso aí, depende de um todo, da participação dele na sala de aula e influi muito. Hoje, além da avaliação escrita, você também pode estar avaliando no dia a dia, através de trabalhos, eu sou 5º ano, passo trabalhos pra casa, eu vejo o interesse deles de estar executando, participações na sala de aula e eu falo, isso aqui é pra nota, aí eles ficam atentos.

A leitura em voz alta pra eu ver a pontuação, isso aí tudo é ponto.

Hoje em dia a gente tem outras formas de avaliar. Fiz um trabalho com as culturas, as regiões do Brasil, cada região eles apresentavam, aí eles trazem, é lindo demais, é muito envolvente. Aí teve uma época que a região sudeste, né, São Paulo, esse aluno me surpreendeu. Antigamente as pessoas migravam pra São Paulo e quando vinham de lá era com um “somzinho”, olha comprei um som. Então ele chegou na sala, cheio de gírias e com um som em cima do ombro e mostrando que ele estava vindo da capital e mostrando o que ele tinha trazido, o que ele via lá, mostrou a visão dele. E a equipe da região norte, apresentando a diversidade da Amazônia!

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Por isso eu gosto de passar trabalhos e ajuda a eles entenderem melhor”, depois da apresentação a gente senta e vê o que você entendeu e cada um vai falar o que entendeu sobre a outra região, além da sua, tem que prestar atenção em todas, porque depois tem que fazer um relato. Avaliar o aluno através de trabalhos é muito interessante!</p> |
| <p>III - A docência em sala de aula e as práticas avaliativas</p> | <p>3.1 A formação para a docência e a avaliação da aprendizagem; 3.2 – A formação para a docências e as dificuldades para a avaliação da aprendizagem;</p> | <p>Avaliar não é medir a capacidade, “é e não é”, eu avaliar o aluno? Eu estou medindo a capacidade do aluno, avaliar ...</p> <p>[...] momento de reflexão. É um momento de expectativa, é um resultado do que você trabalhou com os alunos, eu quero ver o resultado, o meu resultado e o deles também, pra ver se eles entenderam a minha mensagem.</p> <p>Sou professora dos anos iniciais, mas comecei com alfabetização que antes não era, mas agora é, aí eu fui pra o 2º ano e mesmo assim tem que dar sequência ao aluno que veio de lá sem ser alfabetizado, então eu estava sempre alfabetizando e daí fui pra antiga 4ª série que hoje equivale ao 5º ano e foi lá que eu pude desenvolver esse trabalho de pesquisa com os alunos, eles mostrarem o desenvolvimento deles, através dos trabalhos. Eu sempre trabalhei na alfabetização, passei rápido pela Educação de Jovens e adultos e nunca com pré e nem o infantil, sempre alfabetização em diante.</p> <p>O que o professor precisa saber para avaliar seus alunos ?</p> <p>Precisa de um todo. Pra você cobrar de alguém, você precisa estar bem envolvida, tem que ser capaz, tem que ter segurança pra ele poder cobrar algo do aluno.</p> <p>O professor nunca está assim, preparado, porque sempre vai ter um aluno que vai questionar alguma coisa e eu falo olha, vamos estudar e aí amanhã eu te dou uma resposta.</p> <p>Deveríamos estar preparados, mas por mais que a gente se prepare, não é o suficiente. Eu dou o melhor na sala de aula, mas eu queria dar muito mais, queria estar bem mais preparada. Na minha avaliação tem aquilo que eu trabalhei com eles. Eu não vou cobrar o que eu não trabalhei com eles, tenho que fazer isso, dentro da realidade deles.</p> <p>É a dificuldade do aluno! É você dar o seu melhor, porque cada aluno vem com uma bagagem. Então você pegar aquele aluno e alcançar aquele objetivo, você propõe ali, eu vou ajudar aquele aluno, ele não saber ler ainda, mas ele vai conseguir. Meu maior desafio é eu ver meu aluno lendo e escrevendo. A gente encontra muito esses desafios, alunos com problema</p> |

familiar e a gente fica também sensibilizada com muitos problemas que eles enfrentam e isso também afeta a aprendizagem do aluno e a vida do professor, a gente sai com a cabeça bem preocupada.

O bairro aqui é propício, muito carente. Antigamente era bem mais violento, hoje em dia, graças a Deus, tá mais calmo, mas já teve época aqui que o bairro é muito violento e muitas vezes quando o aluno não está correspondendo nos trabalhos de escola, a gente chama o pai, ele já vem de lá violento, querendo bater nos filhos, então a gente assim, até preocupada de chamar a mãe ou o pai pra ajudar, porque elas são violentas, já querem espancar e não estar dando trabalho pra eles. Então eu tento resolver aqui mesmo na sala de aula. Uma vez teve uma mãe que bateu num aluno aqui, deu uma porrada no filho na frente dos colegas, na sala, ela chegou ali na porta, eu chamei ela (Se a professora me chamou, eu já sei, você tá aprontando), eu chamei a senhora pra ajudar e ela, que nada, esse menino não quer nada não professora, esse menino quer é porrada ... Aí eu falei, não é assim que ele vai aprender não. Os pais não querem ter o cuidado de ajudar os filhos e querem resolver na porrada mesmo, é a realidade que a gente enfrenta aqui!

Eu elaboro meu planejamento e fico pensando numa forma de como passar pra eles, a realidade deles. Nós temos que usar uma linguagem clara pra eles, pra que possam entender o que a gente tá falando. Eu planejo, aí depois eu vou estudar a forma de passar. Pra ter uma aprendizagem.

Meu plano é semanal, primeiro eu projeto os assuntos que eu vou trabalhar naquela semana, eu vou fazendo, de acordo o que eu dei e o que ficou pra trás eu vou me adaptando, assim, semanal e diário, porque eu vou revisando o que eles não conseguiram naquele dia. Eu fico pesquisando uma leitura mais envolvente pra eles, mando ver [...] risos, eu fico as vezes olhando no espelho pra saber como eu tô passando, eu falo a minha leitura, pra eles terem vontade.

Eu já conheço a realidade deles e aí eu vou selecionando, pego fontes, e tenho enciclopédia em casa, desde os anos iniciais até agora, tenho coleções que eu compro, é um suporte grande pra mim, sem falar na internet, agora né, mas eu ainda sou aqueles livros que tem aqueles conteúdos bem explicativos, aqueles mais antigos, porque hoje em dia os livros e a realidade daqui são bem diferentes. Pesquisando sempre.

Eu uso a internet e agora mais na pandemia, tenho meu computador em casa e aí eu trabalho com o livro e

| | | |
|--|---|---|
| | | também com os assuntos lá da internet, eu vejo qual a melhor opção pra eles. |
| <p>IV - A pandemia do COVID – 19 e os saberes necessários a avaliação da aprendizagem</p> | <p>4.1 O trabalho docente no contexto da pandemia do COVID – 19; (Tecnologias)</p> <p>4.2 A avaliação da aprendizagem, os saberes docentes e a pandemia da COVID – 19; (O que é que mudou, mobilizou diferentes saberes neste contexto da pandemia.</p> | <p>Foi assim, assustador, que só Deus pra ter misericórdia. A gente não esperava isso, né! Quem sabe de todas as coisas é Deus, então pra gente poder sobressair a gente tem que inventar mil e uma coisas pra gente poder atrair o aluno, através da tecnologia. Mandando vídeos, conversando com eles, com os pais, no grupo, tirado dúvidas. Aí eles, ô professoram vai no privado (as vezes eles ficam com vergonha de expor as dúvidas no grupo). Passo trabalhos, sempre eu gostei e eles também gostam de fazer. O último trabalho mesmo foi sobre o relevo, muito bom, eles construíram uma maquete sobre o relevo, aí eles enviaram o passo a passo do que era montanha, morro, vale ... muito interessante, também. Tem semana que eles cobram trabalho eu digo, essa semana é só matemática ...</p> <p>Como aqui eles moram todos pertinho, fora os da zona rural, aí eu faço grupos de 3, os pais filmam e mandam. Os pais têm prazer de gravar os filhos e mandar. Ali mesmo eu já avalio, muito bom, continue assim! Quando a aluno dá umas “tropeçadas” aí eu falo assim, você precisa ler mais que você vai chegar lá, desse jeito.</p> <p>O jeito de avaliar na pandemia teve que mudar, né. A realidade agora é outra. Não é mais corpo a corpo, tá tirando a dúvida presencialmente, então mudou muito. Tenho 29 alunos e a maior dificuldade é a falta deles aqui, porque tem alguns que moram na roça, na fazenda e fica difícil pra eles virem, na roça não tem internet. Então, eu peço pra eles virem na quarta-feira (terça e quarta eu tô na escola), hoje, terça feira é o dia da entrega do caderno de atividades da semana e aí quarta eu tô planejando aqui na escola e atendendo os que tem alguma dificuldade, tomando a leitura deles. Eles trazem a atividade respondida e levam a próxima. Gravo vídeos e mostro pra eles, faço meus vídeos no quadro, eu gosto de usar o quadro, porque eles vão estar familiarizados e aí eles vão se sentir na escola.</p> <p>Tem um aluno que me ajuda na gravação, vem me gravar aqui na escola explicando esse assunto. Ele vem todo animado pra me gravar, eu explicando, depois posto no grupo e digo: este aqui é pra passar pra o caderno e resolver e eu escrevo, presta atenção, assunto novo!</p> <p>Infelizmente nem todos estão no grupo, mas os pais já sabem que é na quarta que eu tô aqui a disposição deles. Eles chegam todos bonitinhos de máscara, eu</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>tomo a leitura deles, ajudo naquilo que eu posso! Uns tem dificuldade na matemática ...</p> <p>Os alunos ficaram um tempo parados, ficamos todos com medo! Até que veio essa ideia aí da internet, aula remota, de formar o grupo. Aqui só tem WhatsApp. Eu mando minhas atividades no email da escola, imprimo aqui e libero pra eles. Eu uso o meu celular e até as 23h esses alunos estão me chamando... Aí eu falo, meninos, isso não é hora.</p> <p>Peço os alunos pra gravarem um vídeo fazendo a leitura pra eu poder avaliar como eles estão.</p> <p>Toda semana eu falo, é pra nota, eu quero ouvir vocês lendo, porque, como eu vou avaliar, de que forma?</p> <p>Outra pessoa pode fazer por eles e com o vídeo eles mostram que são eles que estão fazendo. Eu falo com os pais que eles podem ajudar, mas não fazer as atividades pelos filhos, mas, vai saber?... Essa é minha estratégia! Tem uns que tem vergonha de gravar o vídeo, mas aí manda um áudio e eu reconheço a voz deles, eu já sei, conheço a voz de cada um.</p> <p>Tem a avaliação no final da unidade, eles pegam aqui e depois devolvem. Eles levam a prova com todas as disciplinas e eu faço o vídeo da leitura da prova e posto. A única forma que eu tenho é internet.</p> <p>Difícil trabalhar avaliação nessa pandemia, não existe preparação, além da dificuldade dos alunos. Uma coisa é você ali, presencial, e outra coisa é de longe, em casa. Deus que tá me dando sabedoria pra lidar com essa situação.</p> <p>Tem também, alguns pais que pagam reforço ou são professores de banca e ajuda o filho na tarefa.</p> <p>Eu acho o retorno fundamental, é o que eu mais quero é o retorno presencial das aulas. Eu quero ter contato com eles, eu quero ajudar, o meu maior desejo é esse, deles voltarem, seguindo os protocolos e tudo, com máscara. Mas a gente não tem nenhuma notícia a respeito desse retorno para as séries iniciais, estão ainda em reunião sobre o assunto. Eles não estão vacinados ainda e não tem uma coisa certa. O meu desejo é que eles venham, mas com segurança.</p> <p>Foi muito bom esse momento, eu revivi meus tempos atrás e porque teve muitos fatos aí que veio a minha memória, bem prazeroso, lembrando do meu magistério. Ser professor não é ser aquele bicho de sete cabeças que eu achava! Mas a minha experiência a didática em ajudaram chegar até aqui.</p> |
|--|--|---|

| (P3) 19 anos de docência | | |
|---|--|---|
| CATEGORIAS DO CAPITULO 1 DE ANÁLISE: | SUBCATEGORIAS | TRECHOS |
| I - Percorso formativo das colaboradas da pesquisa | <p>1.1 Trajetória como estudante na escola de educação básica;</p> <p>1.2 A formação no Curso de Pedagogia;</p> <p>1.3 O processo de seleção dos conteúdos curriculares;</p> <p>1.4 Considerações e mudanças no processo de avaliação;</p> | <p>Nada me marcou assim, no meu tempo de estudo não. Eu passei por três escolas, estudei no Rosseau Trancoso, aí depois fui pro Gilberto Viana, onde estudei da 1ª série até a 8ª e depois eu fui pra o Estadual, onde é o Aparício e lá eu formei em magistério. Fiz Magistério, terminei o curso em 1998. Lembro que eu sempre fui muito tímida na escola, eu era assim mais quietinha, sabe! Eu sempre gostei de ficar mais quieta, eu nunca fui assim, sabe, extrovertida. Foi tranquila minha trajetória na escola. Eu fiz magistério porque eu tinha vontade de ensinar! Na minha família não tem ninguém assim, na área e também na minha época só tinha Contabilidade e Magistério, aí eu optei por magistério.</p> <p>Assim, eu não explicar de onde veio minha vontade, acho que de mim mesma! Até hoje assim, eu lembro da minha professora do Pré, do infantil, lá no Rosseau (que era aquela professora, Rita de Juvino) até hoje eu tenho boas lembranças dela, lembro da professora Nair, Prof. Jovelina. Boas lembranças. Eu senti vontade ensinar!</p> <p>Eu fiz faculdade de Pedagogia, porque já era professora, estava na área da educação. Fiz na FTC, extensão que o município trouxe pra cá, em 2005, 2006 ... Como eu já estava na área, pra aprimorar mais, já que eu já era professora. E também, a gente sabe que pedagogia oferece muitas oportunidades, pode ser coordenador, diretor ... abre muitas oportunidades. Eu gostei do meu curso, sabe! Mas, tive dificuldade também, porque naquela época eu não tinha internet. Foram 4 anos de encontros semanais. O que pega muito a gente na faculdade são aqueles temidos seminários e sempre tinham que me colocar pra falar. A tutora era ótima, era Mailza, minha dupla era com Janete, Hadyma ...</p> <p>Era muito estudo lá na FTC, a gente sabe que na pedagogia é muito estudo, praticamente tudo que a gente vê na educação, eu lembro das matérias, da língua portuguesa, estudava matemática, essas áreas tudo aí ... literatura, tudo a gente estudava lá.</p> <p>Eu acho que esse curso me ajudou em tudo, lá você estuda as teorias, né e também tem o estagio, onde</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>você tem que colocar em prática tudo que você já aprendeu. Meu estágio eu fiz na Escola Aparício do Couto Moreira, numa turma de 3º ano do ensino fundamental. Eu estava trabalhando no educandário à tarde, pela manhã eu estava com uma turma multisseriada no Castelo Branco, aqui na sede, como não tinham os alunos certos da turma e colocava tudo junto, era assim, tinha menino do 2º e do 1º, tipo assim ...</p> <p>Então assim, tudo que eu aprendi na faculdade ajuda, né e está inserido assim na prática da gente. Tinham as provas no AVA, a gente tinha que alimentar o sistema, tinha senha ... E eu não tinha computador em casa, por isso que era muito difícil pra mim. As vezes eu ia lá na FTC pra acessar ou ia com minha colega Janete para a casa da colega Marise, pra gente poder fazer. Depois Janete comprou um computador, eu não tive como comprar, era muito difícil pra mim.</p> <p>A faculdade é voltada mais pra os ensinamentos, as metodologias que a gente vai usar em sala de aula, as vivências ... O que mais eu lembro são desses “benditos” seminários, sempre tinha a minha parte, cada um vai estudar o seu!</p> <p>Eu tento lembrar, mas a gente tem que visitar as memórias e muitas vezes eu não consigo lembrar de tudo, mas em quase todos os seminários eu estava lá, falando, eu estudava, ou eu falava ou ficava sem a nota [...] risos.</p> <p>Tem uns 14 anos que eu terminei essa faculdade e tem uns 10 anos que eu tô aqui nessa escola.</p> <p>Eu fiz meu concurso para zona rural, aí me colocaram numa escola na fazenda Água Bela, aí eu fiquei um período, só que depois eu engravidei. Depois da licença, eu voltei e teve uma reunião e tinha aquele negócio de “surgir vaga” aqui em Itambé e naquela época o povo não queria sair da zona rural pra vir para sede, por conta do adicional, então por conta do meu filho pequeno e minha vontade de querer estar perto eu vim. Eu não fiz questão de perder o adicional de zona rural. Aí me colocaram lá na Creche do “Paraguai” e lá eu fiquei por 5 anos, naquela época eu só tinha 20 horas. E naquela época todo mundo tinha 40 horas, aí depois eu fui correr atrás das minhas 40 horas. Antes não dava porque eu tinha filhos pequenos. A partir daí comecei até hoje nos anos iniciais.</p> <p>Foi muito difícil, cansativo, mas eu sabia que tinha que enfrentar aquilo pelos meus filhos também, assim, quando é só 20 horas a gente fica mais tranquila.</p> |
|--|--|---|

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>E o que me motivou a ser professora ... desejo de ajudar, de ensinar de contribuir com a aprendizagem dos alunos.</p> <p>Os conteúdos, eu acho que eles devem levar em conta também ... não pode ser aquele tanto de conteúdo que não tem nada a ver com os alunos, a gente tem que conhecer os alunos também, pra gente não fazer aquele negócio assim, bancário (conteúdos, conteúdos e mais conteúdos) que não tem nada a ver com a vivência deles. Estou aqui no 3º e 4º ano, faço pelo plano de curso e por ali a gente vai vendo ...</p> <p>Não fazer nada aleatório, tentar fazer uma sequência com os planos, pois, não pode ser assim jogado. Mas, eu penso assim, não pode colocar muitos conteúdos, que só vai ser aquilo ali por fazer ...</p> |
| <p>II - Concepções e Práticas avaliativas na sala de aula</p> | <p>-----</p> | <p>Começou o ano tem que fazer logo o diagnóstico pra ver como é que tá o nível deles. Faço diagnóstico com as atividades de alfabetização, de letramento pra saber como está a aprendizagem, se já estão lendo, escrevendo. Depois trabalhar com as atividades propícias a turma, dependendo do nível deles, procurar trabalhar também leitura. Trabalhar com atividades pra os que já sabem não ficar muito a quem dos que não sabe, mais ou menos tentar igualar. Na minha sala mesmo, no 3º ano são 27 alunos e eu estou também com o 4º anos com 21 alunos.</p> <p>Faço um acompanhamento individual com os que tem mais dificuldade pra buscar melhorar. Eu chamo eles na mesa.</p> <p>Então, como eu avalio? Eu faço provas ...</p> <p>Agora na pandemia tem a qualitativa também. Aqui eu uso teste e prova, não vou mentir, tenho que falar a verdade ... Desde quando eu comecei eu uso teste e prova. Eu faço também uma autoavaliação, pra ver onde foram os erros deles pra poder trabalhar em cima daquelas dificuldades. Eu só faço 1 teste e 1 prova na unidade.</p> <p>É ver o que aluno aprendeu, porque pela avaliação dá pra saber, né ... a que nível ele está e o que ele assimilou durante as aulas.</p> |
| <p>III - A docência em sala de aula e as práticas avaliativas</p> | <p>3.1 A formação para a docência e a avaliação da aprendizagem; 3.2 – A formação para a docências e</p> | <p>Várias coisas, né ... precisa saber sobre a vida dele também, o que ele passa, a família, tudo, pra ver também o que está por trás dele ali.</p> <p>Sou eu mesma que elaboro minhas avaliações, fazer uma prova assim mais diversificada, não colocar só de responder, colocar de marcar e responder, pra dar</p> |

| | |
|--|--|
| <p>as dificuldades para a avaliação da aprendizagem;</p> | <p>várias oportunidades pra ele. Porque as vezes a gente vê umas provas cansativas, vê a dos filhos da gente e pergunta: como é que faz uma prova assim? Eu não gosto.</p> <p>E também, eu gosto de fazer minhas coisas só, não gosto de ficar escorando.</p> <p>Várias coisas na faculdade eu também aprendi, métodos de avaliação, mas minhas provas eu aprendi a fazer na prática, a necessidade de aprender a fazer ... de digitar também agora, né (risos), eu sou da época da matriz ... mas já tem um bom tempo que eu faço digitada.</p> <p>Tive que aprender fazer, eu tinha dificuldade, não vou mentir, mas agora eu aprendi fazer, copiar, colar , “na verdade eu tô aprendendo”.</p> <p>Eu me sinto preparada pra avaliar meus alunos “tenho que sentir”, a gente já conhece! Quando a gente conhece é fácil de avaliar, através das vivências aqui ... E aqui na escola eu conheço muito os alunos, muito mesmo, porque eu tenho muito tempo aqui.</p> <p>É melhor do que pegar uma avaliação que outra professora fez ... Porque as vezes aqui eu sinto isso, por exemplo com o 4º ano (sou eu e outra colega) no começo a gente combinou de fazermos juntas, mas tem coisas assim que ... eu acho que sozinha você fica melhor, você não tem que ficar dando satisfação, sabe, pra o que você vai fazer ou deixar de fazer.</p> <p>Ouvi assim: aqui é 4º no, tem que fazer muita coisa, um “Textão”, aí eu fico pensando assim, fazer um textão? Os meninos não estão conseguindo ... pra que adianta, também? Com aquela letrinha assim ... porque a gente conhece e os meninos tem bastante dificuldade. Como que eu vou fazer isso? Sendo que as mães vão reclamar, quando chegar lá o texto com as letras tudo “coisada” feia.</p> <p>Não tem mesmo uns textos que a gente imprime da internet com as letras meio embralhadas ... porque umas eu faço, outras eu pego na internet, não é tudo assim ...</p> <p>Confesso que eu prefiro fazer sozinha minhas avaliações, eu sou meia individual nessa parte ... Você mesmo faz, entende, conhece e as vezes faz e a colega não gosta e vice e versa ... É A MINHA TURMA!</p> <p>Os desafios aqui são muitos... Os pais não estão muito preocupados com a aprendizagem dos seus filhos, fica assim: Ah! Vai pra escola! Pra não perder o bolsa família!</p> <p>Você sabe que o bairro aqui, a gente sente muito a falta dos pais, dessa questão de ajudar, as vezes eles acham que é só aqui na escola. Aqui tá estranho, sei lá ...</p> |
|--|--|

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>(depois pensa que a gente tá falando mal). No terceiro ano os meninos estão na idade certa, porque vieram do Tio Té, mas os do 4ºano são repetentes, tem misturado, aqueles que ficaram muito tempo no 3ºano, eu sei que o ano passado foi aprovado todo mundo!</p> <p>Esse ano eu sinto que o povo tá me achando chata aqui na escola, porque eu fico questionando as coisas em relação da minha sala ter sempre muitos alunos, sala lotada e as vezes eu acho muita desonestidade na divisão. Tem professor na folga aí ... É tanta coisa assim, juntando as duas turmas eu já tive que dar conta de quase 50 alunos. Deve ser porque eu não sou de puxar saco de diretor... Essa falta de organização atrapalha! Se cada qual fizesse a sua parte...</p> <p>Eu nunca fiquei em sala com poucos alunos!</p> <p>Eu planejo toda semana, as vezes nem tudo a gente consegue cumprir. Não sinto dificuldades pra planejar, coloco os objetivos, os procedimentos, os conteúdos e na avaliação de acordo o desempenho deles, pois a avaliação tem que ser contínua também, tem que ser todos os dias! Aí na hora das provas né ... eu tinha que dar uma qualitativa, mas não dou!</p> <p>Tem que olhar, né... eu uso só teste e prova. A gente que considerar tudo na nota final, mas não faz!</p> |
| <p>IV - A pandemia do COVID – 19 e os saberes necessários a avaliação da aprendizagem</p> | <p>4.1 O trabalho docente no contexto da pandemia do COVID – 19; (Tecnologias)</p> <p>4.2 A avaliação da aprendizagem, os saberes docentes e a pandemia da COVID – 19; (O que é que mudou, mobilizou diferentes saberes neste contexto da pandemia.</p> | <p>A pandemia impactou em tudo! Nós tivemos que sair da parede da sala, do quadro, da cadeira pra poder passar para as tecnologias!</p> <p>O ano passado (2020) a gente não trabalhou por nenhuma plataforma, a gente trabalhou pelo “whatsapp” e eu sei que tá muito difícil. Formou o grupo, cada turma tem o seu. A gente sabe que tá atendendo muito pouco e eu entrego as atividades escritas.</p> <p>Conseguimos o contato dos pais, mas, celular mesmo, na minha turma, os alunos não tem celular! Poucas vezes é pelo “zap” dos pais que tem, as orientações são passadas no grupo. São pouquíssimos pais no grupo (de 27, não tem nem 10 que estão participando), os outros a gente disponibiliza as atividades impressas e tem os que não vem buscar! Tem também os que estão no grupo e só perguntam: tem leite? Aí a gente aproveita o leite e entrega a tarefa. Não vem 100%, mas ...</p> <p>No início da pandemia foi bem difícil, não tinha grupo por turma, era o grupão da escola no whatsapp, aí a gente ficava só entregando as tarefas. Agora esse ano, cada turma tem o seu grupo. Até mês passado (agosto 2020) o grupo das duas turmas de 4º ano eram juntos, aí teve um dia que eu “dei uma doida lá” e pedi pra</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>separar. Como que são duas turmas, duas professoras e ficava ali os questionamentos dos alunos sem saber quem era mesmo a sua professora, as vezes meus alunos perguntavam e a colega respondia e eu já não tava boa [...] risada! Vou querer meu grupo individual e me desvinculei do grupão.</p> <p>Desde 2020, mesmo no auge da pandemia, desde abril 2020 a gente teve que estar pessoalmente na escola para planejamento e correção das atividades, cada uma na sua sala. Tinha um cronograma, no início era toda segunda. Agora em 2021 são dois dias pra atendimento.</p> <p>É que as vezes em casa gente não consegue fazer, não dá pra fazer muita coisa. E aqui na escola foi melhor pra eu me readaptar e fazer.</p> <p>Pra mim a diferença é que no ensino remoto não tem rotina e ficou sobrecarregado em cima dos pais. E pra conseguir alcançar todo mundo só no dia da entrega da cesta básica. E eu também marquei o dia certo deles virem pegar as atividades, achei melhor criar uma rotina e se tiver qualquer dúvida o professor tá na escola. Eles podem pegar qualquer dia, mas eu achei melhor assim! Mas ainda tem atividades sem entregar. Pra você ter ideia, esse ano, mesmo na pandemia a gente teve que ir na casa fazer a matrícula, porque fechou, eles não vieram renovar, não tinha o contato, então saímos no bairro aí, nós fomos com máscara de casa em casa e mesmo assim na pressão, pois esse bairro é difícil, aqui é pressão pela frequência do bolsa família e leite, aqui é difícil.</p> <p>E ultimamente todos os alunos estão recebendo o leite e está até ajudando a gente ter contato com eles. Mando as atividades prontas no email da escola, a secretaria imprime e eles pegam toda segunda e terça. E me devolvem, você leva uma e traz a outra. Pra ter mais organização, é um caderno de atividades pra 1 semana.</p> <p>Não utilizo nenhuma tecnologia com eles, a única ferramenta que eu uso é o whatsapp, nunca trabalhei por outra plataforma.</p> <p>Na pandemia a avaliação está assim: nota qualitativa, a questão da frequência pra poder vir pegar as atividades e a nota também do simulado que a Secretaria de Educação mandou fazer.</p> <p>Simulado pra casa [... risos] ! Já fiz dois simulados, um por unidade e ficou no lugar da prova.</p> <p>E trabalhamos com a somativa (4 valia o simulado, 4 as atividades e dois a nota avaliativa) foi o que me passaram, pra quem vier buscar as tarefas, do</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>acompanhamento, da responsabilidade em devolver. Teve que se adaptar mesmo!</p> <p>Fomos obrigadas a nos adaptar, foi a pandemia, um caso especial, urgência. Parece que a gente viveu 10, 15 anos a mais, coisas que a gente ia viver lá no futuro, chegou agora com a pandemia, em relação a tecnologia.</p> <p>Mas, assim, a gente não teve acesso a nenhuma outra plataforma, não sei nem o que é. Só o “zap” e o email da escola e o meu celular.</p> <p>E a gente sente muitas vezes que não são os alunos que estão respondendo as atividades e eu fico preocupada com isso. Como tá tudo certinho, como que a gente vai dar errado, ou uma nota baixa?</p> <p>Porque as vezes a gente vê isso, não é só das pessoas humildes não, até dos pais que um pouco de esclarecimento a gente pega tarefa respondida por eles. Teve uma mãe que questionou um 7 que eu dei, mas como? Se minha filha fez tudo certinho?</p> <p>Mas, eu sabia que não tinha sido a aluna que fez e ainda ficou uns dias sem buscar as atividades. Percebo pelas letras! A escrita com menos força.</p> <p>Eu não me preparei, a gente já estava bem acomodada assim, mudou muito o cenário, hein! O Cenário mudou! Nós fomos obrigadas a se adaptar pra não perder os alunos e pra eles continuarem aprendendo. A gente sabe que a aprendizagem está deixando lacunas e tudo isso não vai se resolver de uma hora pra outra! De agora pra frente é que a gente vai olhar pra essas lacunas que foram deixadas agora nesse processo da COVID.</p> <p>Eu tenho medo desse retorno! Pra poder organizar os alunos, pra seguir os protocolos vai ser difícil e essa escola tá precisando de uma limpeza geral, minha sala tá horrível. Meus enfeites estão todos comprados, mas eu acho que a escola deveria ter mantido o espírito educativo, eu tô achando assim ... muito morta, a escola tá morta!</p> <p>Vamos ter que fazer “um negócio” bem atrativo pra receber esses meninos de volta, porque a escola tá tipo morta e a gente sabe que o ambiente influi muito, quando você chega o ambiente diz tudo. Eu acho que esse ano não tem possibilidade de voltar, aqui mesmo não tem como, olha as paredes ...</p> <p>Eu nunca quis ensinar adultos, sabe! Eu prefiro as crianças! Eu tenho mais jeito do 4º ano a baixo, 2º, 3º eu gosto e sei trabalhar!</p> <p>Porque a gente vai aprendendo, antes era assim meio mecânico, parece que a gente já sabia, e essa pandemia pegou a gente, tivemos que nos readaptar, sair daquela</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>vidinha de rotina, eu já sei o que fazer ... aí eu tive que me reinventar!</p> <p>E os alunos acomodaram muito na pandemia, vai ser difícil adaptar eles de novo, pra eles foi muito cômodo ficar em casa, eles estão vivendo em casa sem regras! Vai ser aquela agonia, eu quero ir embora! Tem que ter um trabalho com eles nessa parte! Acredito que a gente só volta o ano que vem (2022).</p> |
|--|--|---|

| (P4) 19 anos de docência | | |
|---|--|--|
| CATEGORIAS DO CAPITULO 1 DE ANÁLISE: | SUBCATEGORIAS | TRECHOS |
| I - Percurso formativo das colaboradas da pesquisa | <p>1.1 Trajetória como estudante na escola de educação básica;</p> <p>1.2 A formação no Curso de Pedagogia;</p> <p>1.3 O processo de seleção dos conteúdos curriculares;</p> <p>1.4 Considerações e mudanças no processo de avaliação;</p> | <p>Eu comecei minha vida escolar numa escolinha lá no bairro novo, até hoje eu passo na porta e lembro quando eu estudava lá. Minha mãe era professora da alfabetização e desde pequena me levava pra escola com ela. Acho que o que me marcou foi isso, ir pra escola com minha mãe. Eu pequenininha ficava feliz quando ela ganhava sabonete e maçã [...] eu sempre achei que professor de verdade tinha que ganhar sabonete e maçã na escola ... Toda a minha vida foi em escola pública, minha família humilde não tinha condições de pagar escola particular e sabe, eu até que gostava, não me identificava mesmo com o perfil de escola particular. E as dificuldades que a gente passa faz a gente cresce na vida, não é?</p> <p>Então, acho que sou professora por causa da minha mãe, mas demorou pra eu entrar na profissão. Fui das últimas turmas de magistério aqui do Estadual, aqui só tinha a opção do segundo grau comum, formação geral e magistério, nem contabilidade tinha mais ... São lembranças boas da minha época de magistério, os professores eram muito legais, minha coordenadora de estágio foi Marta Gusmão, a diretora era Selenita. Eu olhava com admiração pra o jeito delas, sabia falar, se dirigir aos alunos com educação, nunca me esqueci disso ...</p> <p>Achava que no magistério eu ia sair pronta pra dar aula, mas não bem assim. Quando eu fui estagiar no Teixeira de Freitas, lembro da turma da 4ª série, tinha</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>uns 39 alunos, sala cheia, aí fiquei desesperada [... risos] O que é que eu vou fazer?</p> <p>A professora me entregou o caderno e disse toma conta da sala. Bateu um desespero e na minha primeira aula de matemática eu não sabia explicar o sobe 1 da conta de menos [...] os alunos perguntavam, pode repetir tia? Teve um que me perguntou sobe pra onde? Aí eu fui pedir socorro pra coordenadora do estágio. Nossa, isso me marcou demais, aí ela foi na sala, deu a aula pra mim e disse que estava ali pra me ajudar. Fiquei com tanto medo de perder no estágio, mostrei fraqueza, né ... Mas aí foi o ponto que me marcou mesmo, ela falou assim, o estágio é pra isso e você não tem obrigação de saber de tudo, mas tem o dever de se preparar pra dar aula e fazer com que seus alunos aprendam. Eu chorei e naquele momento eu disse, não quero ser professora! Fui pro comércio, trabalhei em supermercado, fui pra Conquista, até que veio o concurso da prefeitura e tinha vaga pra professor e só podia fazer quem tinha magistério e eu tinha. Isso foi em 2002. Então mais uma vez a minha mãe me ajudou e disse, você fica aí batendo cabeça, você é professora formada, tá hora de trabalhar, tenta fazer, vai que você passa. E não foi que eu passei mesmo [...] agradeço muito essa oportunidade, depois de conseguir ser funcionária e ter meu emprego fixo, minha estabilidade, tudo melhorou pra mim. Comprei minha casa e agradeço minha função de professora que eu tanto neguei.</p> <p>Ah! Eu só fui fazer faculdade muito tempo depois, lá pra 2010, quando veio a plataforma Freire. Um grupo de professoras daqui de Itambé foram selecionadas pela secretaria de educação e só tinha pedagogia lá em Itapetinga. Outra boa oportunidade, né, depois que a gente passa no concurso fica acomodada e acho que seria difícil pagar e ainda ir pra Conquista, trabalhando 40 horas. Fiquei na UESB de Itapetinga durante uns 4 anos, foi um tempo bom, é outro mundo, e eu estava lá, estudando.</p> <p>Vou dizer, era corrido, sexta o dia todo e sábado, muito cansativo, a gente tinha que estudar pra compensar o tempo da semana, tinha dias que eu dormia na Van, cansada. Mas, aí veio o plano de carreira bem no meio do curso e a gente tinha que lutar pra conseguir a mudança de nível. Já ajudava muito pra melhorar o salário, você sabe, vida de professor [...]</p> <p>Os professores da UESB eram maravilhosos, a Déa Carneiro dava aquela força pra gente não desistir, e as aulas maravilhosas, tantos recursos naquele lugar, tinha uns vídeos que eles passavam, falava mesmo da realidade da sala de aula e disso eu gostei. Porque tem</p> |
|--|--|--|

| | | |
|---|--------------|--|
| | | <p>uns cursos que a gente faz que o povo é só blá blá blá e não fala nada que acrescenta [...] Eu sou sincera assim mesmo ... Pra que isso? Umás coisas vazias e longe da realidade de uma sala de aula, eu falava logo, esse aí nunca entrou numa sala cheia de menino de 6, 7, 8 anos pra saber.</p> <p>Vai desculpando aí, é que a gente perde a paciência com umas coisas, professor já anda de “saco cheio” de tanta teoria e na prática é outra coisa!</p> <p>Eu não escolhi fazer a pedagogia, foi a opção que a secretaria e deu e acho que naquele momento era a oportunidade que eu tive. Então, fazer pedagogia me motivou a continuar e pra começar lá atrás, foi a necessidade de trabalhar, eu estava sem trabalho.</p> <p>Eu sempre peguei meus conteúdos dos livros, foi assim que eu aprendi, na minha época não tinha internet, hoje é mais fácil, você pode pesquisar outras coisas, umas novidades ... mas o que eu tinha mesmo eram os livros didáticos. Lá na minha casa ainda tem um monte, uso pra planejar minhas atividades, é difícil abandonar esse apego com o livro.</p> <p>Tem colegas que pega tudo na internet, mas eu gosto dos livros e do jeito que eu aprendi no magistério, até hoje eu tenho meus modelos, minha lista de verbos, esqueleto de plano.</p> <p>Aqui na escola tem a semana das provas, então eu faço as provas com eles, mas divido e coloco a prova valendo 6 e outros quatro pontos eu vou observado, fazendo atividades e vendo o interesse a participação, passo pesquisa pra fazer, trabalho em grupo, essas coisas de sala de aula. Tenho até vontade de fazer umas avaliações diferentes com eles, mas e na hora de preencher a caderneta, eu coloco o que? Tem que constar a nota. As vezes eu converto, mas é coisa da minha cabeça e na realidade da minha turma. Eu nunca soube explicar como eu convertia nota, acho que é mais observando mesmo. Nem toda unidade dá pra fazer assim, as salas são sempre cheias e haja atividade pra esses meninos!</p> |
| <p>II - Concepções e Práticas avaliativas na sala de aula</p> | <p>-----</p> | <p>Avaliação pra mim é a hora do “vamos ver” [... risada alta] é mostrar o que o aluno aprendeu. Meus trabalhos pra nota eu faço todos escritos, olho até o jeito de escrever, a letra, considero. E avaliar criança de 2º e 3º ano não é fácil. Nem sempre o que eles respondem na prova é a verdade do que eles aprenderam. Sabe quando eu descobri isso, eu dei uma aula de poema e na prova eu fiz umas perguntas e muitos alunos erraram. Aí eu passei um trabalho pra eles fazerem um poema, criar da cabeça deles e foi tanta coisa linda! Por isso que eu acho que pra fazer</p> |

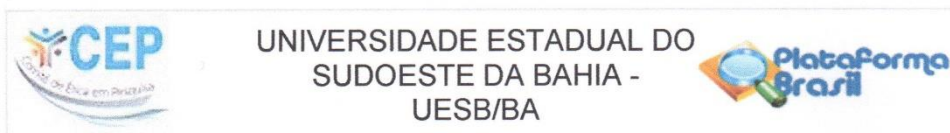
| | | |
|--|---|---|
| | | <p>avaliação tem que conhecer a turma. Se eu fosse só pela prova do poema todo mundo ia perder, mas eu conheço eles!</p> <p>De uns tempos pra cá a gente só tem 3 unidades e faço minhas avaliações por unidade. Faço a soma das notas, dou ponto de participação, tem que fazer isso pra eles participarem e prestar atenção na aula.</p> <p>Eu falo a verdade, não é fácil ser professora de turma assim de criança, tem que ter muita paciência e tentar ajudar de alguma forma. Dou segunda chance, tomo a leitura individual e isso vai ajudando a complementar a avaliação. Acho que a maioria dos professores faz isso de tentar ajudar, aqui na escola a gente tenta, mas, não é fácil, aqui é muito difícil, bairro carente e muita coisa pra o professor fazer. Quem dera se fosse só uma aulinha aí e pronto. Tem dia que é pesado na escola. Eu sou a mais nova aqui da escola ou a menos velha [... risos] tenho 19 de sala de aula, e mesmo assim tento trazer alguma coisa nova. A internet tem umas coisas boas, umas ideias diferentes e os alunos as vezes comparam né ... na escola Shallom teve concurso de redação, essas coisas, tem que tá sempre buscando.</p> |
| <p>III - A docência em sala de aula e as práticas avaliativas</p> | <p>3.1 A formação para a docência e a avaliação da aprendizagem;</p> <p>3.2 – A formação para a docências e as dificuldades para a avaliação da aprendizagem;</p> | <p>Olha, você sabe que eu já me perguntei isso, como é que eu aprendi a fazer prova, a avaliar aluno. Acho que foi no magistério e na escola, na sala mesmo, fazendo, errando e acertando. O momento do estágio, acho que todo professor tem que estagiar antes de ir pra sala, fazer avaliação com os alunos. Pra saber mesmo e ter aquele contato com a experiência.</p> <p>A minha regente entregou a sala pra mim na semana de teste e eu tive que me virar nos 30. E o magistério fez falta, tem professor aí que não fez e misericórdia viu, é cada coisa que a gente vê por aí [... risada]</p> <p>O magistério preparava mesmo, minha base de aprender as coisas do jeito de professor foi nesse tempo. Mesmo que na prática a gente dá umas “cabeçadas no início”, mas a gente lembra das coisas que aprendeu e vai aplicando e observando a sala.</p> <p>Hoje eu vejo que o magistério me deu essa base que eu precisava e olha que mesmo depois de tantos anos de formada, eu fui trabalhar na alfabetização e lembrava das aulas de didática, da professora Marta, dos planejamentos. Acho que isso me ajudou a começar.</p> <p>Não digo assim PREPARADA, mas não ir pra sala crua, sem saber de nada, como eu via alguns colegas aí das licenciaturas e disciplinas.</p> <p>Nos anos iniciais né, antigo primário, eu ainda falo assim, acho que o chão da sala que me preparou, esses anos de escola que só quem tá na sala sabe como é duro. Hoje eu me sinto a vontade pra avaliar, possa ser</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | <p>que eu não saiba tudo e não sei mesmo, mas assim, eu tenho experiência e sei trabalhar com a turma e isso eu aprendi aqui e nas escolas que passei esses anos todos. Se for falar de desafio, você vai acabar a bateria desse gravador aí [... risos] Você sabe que a vida de professor é um desafio e tem gente que acha que moleza. Esses não tem coragem de enfrentar uma sala. Pode até achar que eu sou tolerância zero, mas eu não gosto que falem mal de professor, principalmente quem não conhece a realidade de uma sala de aula. É isso, falta de reconhecimento, de condição de trabalho, até hoje eu gasto meu dinheiro pra arrumar minha sala, nas séries menores tem que colocar coisas na parede, chamar atenção dos alunos, eles já andam tão distantes da escola e ainda vem pra cá achar uma sala sem graça, né ... Tem que ter um colorido pra perguntar, que letra, que sílaba é essa com esse desenho.</p> <p>Não tenho muito tempo pra planejar, faço em casa meus planos, as atividades, as provas tem que mandar pro email da escola antes pra dá tempo imprimir todas, muitos alunos com a sala lotada. Por isso eu planejo pra uma semana, não tem como, a sala é muito cheia e as vezes eles não dão conta e tenho que repetir o plano e assim vai ...</p> |
| <p>IV - A pandemia do COVID – 19 e os saberes necessários a avaliação da aprendizagem</p> | <p>4.1 O trabalho docente no contexto da pandemia do COVID – 19; (Tecnologias)</p> <p>4.2 A avaliação da aprendizagem, os saberes docentes e a pandemia da COVID – 19; (O que é que mudou, mobilizou diferentes saberes neste contexto da pandemia.</p> | <p>Essa pandemia foi a tristeza da escola, acho que foi a tristeza da vida de tomo mundo. Estou sentindo tanta falta dessa escola barulhenta cheia de menino gritando [... risos] , isso faz muita falta. Quando a gente teve que parar foi um choque, todo mundo com medo de pegar corona e no início todo mundo entendeu. Depois foi passando o tempo e a secretaria convocou a gente só pra bater ponto. Até hoje a gente tem que comparecer.</p> <p>Foi difícil ... no início da pandemia ninguém sabia o que fazer. A realidade aqui é diferente, não tem como usar a internet pra dar aula, só deu mesmo pra começar enviar as atividades.</p> <p>Eu confesso que eu senti dificuldade de elaborar aquele caderno de atividades pra 15 dias, agora é uma semana, mas no começo da pandemia era 15 dias de tarefas. E aquelas fichas pra preencher o relatório que a diretora recebia, muito complicado.</p> <p>Senti muita dificuldade e aí pelo “zap” é que a escola foi podendo entrar em contato com os alunos pelo celular dos pais que tem o celular. Os alunos aqui são carentes, a maioria e outros são da zona rural, aí fica mais difícil ainda. Quando entregou a primeira cesta básica, o ano passado, a diretora da época, agora já é outra, pediu o contato dos pais que tinham zap e</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>internet em casa e os outros eram recados e bilhetinhos impressos. De pouco a pouco a gente foi conseguindo trazer os pais pra pegar as atividades dos filhos, mas não escondo, tem muitos alunos meus que nunca vieram pegar as atividades, moram na zona rural e aí? Eu vou fazer o que? As vezes não tem ninguém pra mandar um recado ...</p> <p>Eu vejo meu filho com as aulas remotas e pensei, meus alunos não viveram essa experiência. E é difícil, como você vai cobrar de pessoas que estão passando com dificuldade nas coisas básicas, né. Tem que prestar atenção nessas coisas, é a realidade de muitas escolas brasileiras nessa pandemia.</p> <p>Nem sei se posso chamar mesmo de avaliação o que eu estou fazendo. O ano passado tivemos que passar todo mundo ... esse ano mais dificuldades e olha aí, faltando pouco tempo pra terminar o ano e tem aluno que nem voltou mais aqui na escola. Os pais só aparecem no dia da cesta básica.</p> <p>Mudou muito, mudou tudo, fizemos um simulado, mas meus alunos mesmo, não foram muito bem. Ninguém estava pra preparado pra isso, foi uma coisa que não dá nem pra explicar, eu só lembrava da minha sala e chorava, tive até um tempo assim de isolamento com medo da pandemia. E para o alunos também, as crianças gostam de ir pra escola, tinha ate uns que a gente tem mandar ir embora pra casa e por causa da pandemia isso acabou, a escola entrou numa pausa forçada e até hoje tá essa tristeza ... salas vazias e a gente planejando nesse ensino remoto sem um verdadeiro sentido pra nossa realidade.</p> <p>No grupo da sala eu só tenho 8 alunos de 32 os outros, cadê? Esse ano, mesmo na pandemia a gente teve que ir pra rua atrás de matricula. As colegas foram, eu não fui, porque estava gripada na semana do mutirão e se não fosse isso, acho que a escola nem funcionava em 2021 por falta de matricula mesmo. Uma situação triste!</p> <p>Bom! Nós aqui na escola desde 2020 estamos comparecendo de duas à três vezes por semana. Minha vontade era voltar logo, mas não temos o mínimo de estrutura, vai ver lá protocolo contra o corona vírus ... A nossa realidade é essa, meu desejo é voltar, mas tenho medo, por mim, pelos colegas e também pelos alunos. Estamos aguardando e seguindo o que a diretora nos passa. Se for pra voltar, estamos aqui. Só Deus pra nos proteger disso tudo!</p> |
|--|--|---|

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do CEP.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Contribuições de um processo formativo para a ressignificação da avaliação da aprendizagem de um grupo de professores dos anos iniciais de Itambé -Bahia.

Pesquisador: Naira Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46517520.5.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.730.292

Apresentação do Projeto:

O presente estudo objetiva estudar a avaliação da aprendizagem como Instrumento de melhoria da prática pedagógica dos Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itambé-Bahia. [...] Buscaremos analisar aspectos históricos, sociais, políticos e legais dos anos iniciais, propondo uma discussão acerca da avaliação e sua real importância no processo de aprendizagem, à luz da Teoria da Aprendizagem significativa de David Ausubel. [...] O estudo requer o uso de um instrumental analítico e metodológico com o maior grau de cientificidade, nos conteúdos da obra marxiana e nas categorias metodológicas do método dialético. [...]. Concebemos construir um processo de formação que seja ao mesmo tempo colaborativo e que venha contribuir para a ressignificação das práticas avaliativas dos professores dos anos iniciais de Itambé – Bahia

Objetivo da Pesquisa:

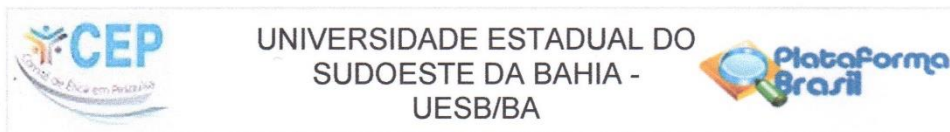
“Analisar a avaliação da aprendizagem como Instrumento de melhoria da prática pedagógica dos Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itambé-Bahia”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

- Desconforto em ser observado durante o desenvolvimento de sua função docente;
- Algum constrangimento ao ser entrevistado;

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.730.292

- Insegurança ao responder questionários;
- Perda de privacidade de dados particulares ou profissionais (diários de aulas) e possível estigmatização da imagem/moral do participante

.Benefícios:

Fortalecimento dos processos críticos e reflexivos acerca da prática pedagógica e avaliativa dos professores dos anos iniciais da rede municipal de Itambé – Bahia. Um possível rompimento com os padrões tradicionais que envolvem o ato de avaliar e que mantiveram, e ainda mantêm a prática da avaliação da aprendizagem atada a conceitos enraizados historicamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa, desenvolvido na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no Programa de Pós-Graduação em Ensino.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1674226.pdf = OK

PROJETO.pdf = OK

TCLE.pdf = OK

Solicitacao.pdf =OK

Decalacao.pdf = OK

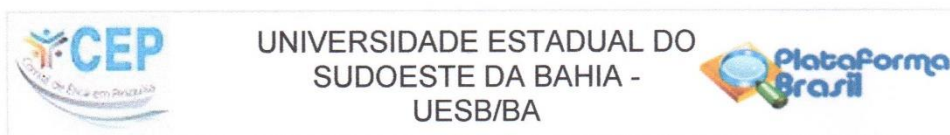
folha.pdf = OK

Recomendações:

No documento de informações básicas sobre o projeto, assim como no corpo do projeto de pesquisa, os autores expressam que a pesquisa será realizada na modalidade presencial. No entanto, expressam que "Caso o cenário não seja favorável a esses encontros em 2021, iremos utilizar outros recursos tecnológicos a exemplo de celulares e/ou computadores para viabilizar encontros virtuais aproveitando o acesso e as plataformas que já estão sendo utilizadas para aula e planejamento".

Este CEP esclarece que, no caso de a abordagem dos participantes se dar por meio não presencial, a metodologia do trabalho deve ser alterada de modo que todas as abordagens não presenciais sejam colocadas no texto, que todos os instrumentos a serem disponibilizados pelos aplicativos ou outro meio sejam anexados a este projeto, com os links de acesso a todo o material.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.730.292

Este CEP esclarece que o atual parecer se refere à versão apresentada, com desenvolvimento das entrevistas em encontros presenciais. Caso a abordagem dos participantes se dê por plataformas digitais, tal modalidade não estará contemplada neste parecer, de modo que todas as alterações deverão ser submetidas a este CEP, para nova apreciação.

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Este CEP esclarece que o atual parecer se refere à versão apresentada, com desenvolvimento das entrevistas em encontros presenciais. Caso a abordagem dos participantes se dê por plataformas digitais, tal modalidade não estará contemplada neste parecer, de modo que todas as alterações deverão ser submetidas a este CEP, por meio de uma Emenda, para nova apreciação.

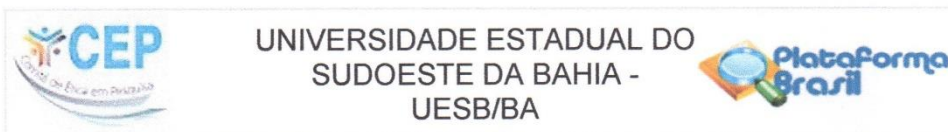
Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião ordinária no dia 21/05/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|--------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1674226.pdf | 05/05/2021 21:42:52 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO.pdf | 05/05/2021 19:18:43 | Naira Santos | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 11/02/2021 12:05:42 | Naira Santos | Aceito |
| Outros | Solicitacao.pdf | 11/02/2021 11:41:18 | Naira Santos | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Declaracao.pdf | 16/12/2020 15:23:32 | Naira Santos | Aceito |

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
 UF: BA Município: JEQUIE
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.730.292

| | | | | |
|----------------|-----------|------------------------|--------------|--------|
| Folha de Rosto | folha.pdf | 16/12/2020 15:20:33 | Naira Santos | Aceito |
|----------------|-----------|------------------------|--------------|--------|

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 24 de Maio de 2021

Assinado por:
Cristiane Alves Paz de Carvalho
 (Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br